HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA COMO HISTORIA DE LA CULTURA

Cuarta edición

Obras completas de
Jaime Jaramillo Uribe










Coordinación editorial: Federico Arango Cammaert

Cuarta edición: marzo de 2002

ISBN: 958-682-358-X (colección)
ISBN: 958-682-373-3 (volumen)

Pitágoras 1139, Col. Del Valle, 03100 México, D.F.

Diseño de cubierta: Alfaomega Colombiana S.A.
Edición y diagramación: Alfaomega Colombiana S.A.
Impresión y encuadernación: Gente Nueva

Impreso y hecho en Colombia - ***Printed and made in Colombia***

A mis maestros y condiscípulos
de la Antigua Normal Superior de Bogotá.

Contenido

PRESENTACIÓN

Para la Universidad de los Andes es un privilegio presentar a la sociedad colombiana esta edición de las obras completas del maestro Jaime Jaramillo Uribe, uno de sus más ilustres profesores y sin duda el más importante historiador colombiano.

Investigador infatigable y permanente formador de juventudes, el maestro Jaramillo Uribe ha producido una obra científica de la mayor importancia nacional e internacional. En sus trabajos ha mostrado un envidiable manejo tanto de la historia como de disciplinas afines como la sociología, la antropología, la pedagogía, la arqueología, las que ha sabido combinar en una perspectiva moderna y científica. Ha circulado, pues, por varias formas del saber que le han permitido concretar una muy rica visión de nuestro pasado y de nuestra naturaleza como sociedad.

Y no son pocos, en verdad, los estudiantes del maestro que hoy siguen sus enseñanzas y se han convertido en una comunidad de historiadores de alta categoría. Jaime Jaramillo Uribe, así, ha creado una verdadera escuela en nuestra historiografía y nuestras ciencias sociales.

Con el apoyo financiero de Colciencias, la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República y el Instituto Colombiano de Antropología e Historia, la Universidad de los Andes entrega los ocho tomos que componen la obra de Jaime Jaramillo Uribe, ilustrados por Lorenzo, su hijo, a quien también la universidad quiere rendir homenaje: Lorenzo fue uno de los más aventajados, creativos y lúcidos estudiantes de nuestra universidad.

En los próximos meses, pues, estaremos publicando la obra del maestro Jaramillo, en el siguiente orden:

El pensamiento colombiano en el siglo XIX
Ensayos de historia social
La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos
Historia de la pedagogía como historia de la cultura
Entre la historia y la filosofía
Antología del pensamiento político colombiano
De la sociología a la historia.

El octavo tomo será una compilación de algunos de los últimos trabajos realizados por el maestro.

CARLOS ANGULO GALVIS
Rector de la Universidad de los Andes

NOTA PRELIMINAR A LA PRIMERA EDICIÓN

La División de Extensión Cultural de la Universidad Nacional ha querido Incluir en su colección textos de enseñanza *las lecciones de Historia de la Pedagogía dictadas por el autor en la antigua Facultad de Filosofía y Letras en el año de 1952. Muchos de quienes entonces fueron mis alumnos y siguieron aquel curso, me solicitaron reiteradamente que diera a la publicidad su contenido, pues consideraban que, dada la escasez de textos y manuales de esta materia, ello podría resultar útil para estudiantes de Ciencias de la Educación y Filosofía. Durante varios años rehuí dicha insinuación, pues aunque la pedagogía ha sido una de mis constantes preocupaciones y su historia, que considero una de las más importantes formas de la Historia de la Cultura, y nunca ha faltado como parte integrante de mis actividades como profesor de esta materia y como investigador, siempre esperé tener el tiempo y la oportunidad para dar a estas lecciones la forma rigurosa que para mí deberían tener.*

Por múltiples razones, el tiempo y la oportunidad no se han presentado y es dudoso que vayan a presentarse en los años inmediatos, dada la orientación que ha tomado mi trabajo. Pensando, sin embargo, que tal como resultaron estas notas en su primera elaboración aún pueden tener utilidad para estudiantes y educadores, hemos resuelto darlas a la circulación como un material provisional de enseñanza. Estas lecciones no constituyen un manual completo y erudito de Historia de la Pedagogía, sino un intento de presentar, a la luz del método de las modernas Ciencias de la Cultura, algunos períodos culturales, ciertos tipos de formación educativa y la obra de algunos pensadores que, a juicio del autor, han tenido una gran influencia en la historia cultural y pedagógica de Occidente.

No quiero terminar estas líneas sin dar mis agradecimientos a mis alumnos de entonces Maritza Facchini y Marina Mejía, quienes tomaron las notas que sirvieron de base al texto, con lo cual estimularon mi ánimo para escribir estas lecciones.

J.J.U.
Bogotá, enero de 1969.

Presentación de la segunda edición

La Cooperativa de Profesores de la Universidad Nacional de Colombia creó, como dependencia autónoma, el Centro de Investigación y Educación Cooperativas –CLEC–, con el fin de propiciar la actividad educativa, que reconoce como esencial e indispensable para su adecuado desarrollo.

Para acometer este gran propósito, el CLEC inició su actividad editorial, con la que espera sentar bases sólidas al caudal, muchas veces represado, de la investigación en la Universidad y de la educación en el Cooperativismo.

Todo lo anterior explica por qué razón quiso iniciarse con la publicación de esta obra de Jaime Jaramillo Uribe, destacadísimo historiador y pensador colombiano, socio de la Cooperativa de Profesores de la Universidad Nacional y actualmente Embajador de Colombia ante el Gobierno de la República Federal de Alemania.

El libro se gesta como las más de las obras de los profesores universitarios: conferencias de clase y apuntes de los alumnos, corrección posterior del autor y una mano amiga que incline la Universidad a su publicación. Tiene sabor de aula.

En la nota preliminar a la primera edición se hacen las aclaraciones pertinentes y se presenta el propósito de reelaborar estas lecciones en la forma rigurosa que deberían tener. Sin embargo, como el autor mismo lo presiente, nuevos intereses en el campo de su investigación lo alejan cada vez más de ese buen deseo. Mejor que así hayan sido las cosas, nos atrevemos a decir, pues sin que la carencia de ese añorado rigorismo le pueda restar valor, se mantiene el libro fresco y acariciador.

El estilo fácil y sencillo, propio de un maestro y de un educador, hace de él una lectura grata y sugestiva. La pedagogía, como hilo conductor de la cultura, nos sitúa a todos, y especialmente a los cooperativistas, en el centro mismo de nuestras preocupaciones. Si hemos de explicarnos y entender la sociedad como fruto de las fuerzas de la cooperación y de la solidaridad, así mismo habremos de aceptar que hay una pedagogía que nos educa y nos transforma como aptos para dicha sociedad.

JOSÉ ENRIQUE CORRALES E.
Bogotá, marzo de 1978.

Introducción

La palabra *pedagogía* en su sentido etimológico quiere decir arte de conducir al niño (*paidos,* niño, *agein,* conducir). Tomada la palabra por su sentido actual, su alcance es mucho más vasto. Durkheim, el sociólogo francés que se ha ocupado de la sociología de la educación, dice que educar es socializar la nueva generación. Socializar quiere decir aquí transmitir al niño los bienes culturales de la comunidad. La misión de la escuela es adaptar al niño y al adolescente a su medio cultural, transmitirle la concepción del mundo propia de su grupo cultural o nacional. En este sentido, es pedagogía toda actividad que tienda a facilitar la acomodación del individuo a su medio. Por esta circunstancia se hace pedagógica no solamente en la escuela, en el colegio o en la universidad, sino en todo lo que podemos denominar organismos y formas de actividad que constituyen el control social. Este elemento socializador de la educación lo vemos con gran fuerza en la importancia que toma la enseñanza del lenguaje en todo sistema pedagógico, desde el hogar hasta la universidad. El lenguaje es el elemento de comunicación, el factor cultural socializador por excelencia. Hablar la misma lengua es, por antonomasia, el elemento que nos da la noción de pertenecer a un determinado grupo cultural o social y el sentimiento de estar o no adaptados a él. Pero el lenguaje no es sino uno de los elementos socializadores; al lado de él encontramos todo el conjunto de símbolos, formas de vida, elementos de cohesión de un pueblo o de un gran círculo de cultura: religión, moral, derecho, costumbres sociales, ideales.

Para fines prácticos la pedagogía debe establecer una división entre pedagogía en sentido estricto y didáctica. La primera se ocupa de los fines de la educación, de definir qué es lo que se busca con el proceso educativo, por ejemplo, si formar un tipo humanista, o un profesional técnico; un tipo nobiliario o tipo burgués, un *gentleman* o un *ciudadano,* en el sentido romano. Cada cultura, cada época histórica, cada nación destaca más unos rasgos de la formación personal que otros, se forma un tipo ideal. Quizás exista un tipo de humanidad ideal. *El hombre* puede ser un tipo ideal y, en efecto, ésta es la idea central de todo humanismo. Este tipo

sería una síntesis de los tipos particulares y de los tipos históricos, formado, podríamos decir, por sedimentación de las virtudes positivas y excelsas de todos. La historia de la pedagogía debería enseñarse como una sucesión de tipos históricos de *paideia,* y así intentaremos enseñarla en este curso. La didáctica se ocupa de los métodos más adecuados para transmitir un acervo cultural o científico. Es la parte metodológica de la pedagogía, la más estrictamente científica y la que se apoya en la lógica y la teoría de las ciencias. Responde a la pregunta, de cómo enseñar matemáticas, cómo enseñar historia, filosofía, física, etc.

Desde luego, la actividad pedagógica se encuentra ante muchos escollos, algunos de ellos no solubles por métodos objetivos. Es posible indicar a una persona la manera más eficaz de enseñar aritmética, pero es casi imposible darle normas precisas y objetivas, de validez general y universal, para cumplir con la que es tal vez la tarea más decisiva de toda actividad pedagógica: la formación del carácter, la modelación del alma. Casi todas las lenguas tienen dos vocablos para establecer una diferencia entre la actividad que transmite conocimientos útiles, de carácter profesional y científico, y otra que consiste en formar la personalidad en sus estratos espirituales más hondos. Tal vez, las palabras castellanas *instrucción* y *educación* nos dan esta contraposición conceptual. Instruir es transmitir conocimientos profesionales, útiles, de carácter operativo ante problemas prácticos de tipo técnico o científico. Educar es formar la personalidad total y, en primer término, modelar el carácter. Todos los pueblos y todas las lenguas hacen distinciones muy útiles que se relacionan con esta oposición. Los franceses llaman *savant* al hombre que posee una ciencia en el sentido que hoy damos a esta palabra; *sage* al hombre que acumula en su personalidad una gran sabiduría de la vida. El alemán llama *klug* al hombre inteligente, que posee una instrucción científica; denomina *weise* al prudente, al *sabio* en el sentido tradicional y, podríamos decir, socrático de la palabra. La educación debe abordar la creación de estas dos formas de la personalidad en la generación nueva. Pero los caminos y las exigencias que al maestro se plantean por esta dualidad son diferentes. El segundo aspecto es quizás el más importante y el más difícil. Más difícil porque no hay posibilidad de dar unas recomendaciones precisas al respecto. No hay una ciencia objetiva, que pueda aprenderse como se aprende física, para realizar la tarea de conocer la vida ajena y modelar el carácter de las personas que caen bajo nuestra esfera de influencia. Lo único cierto y la única recomendación segura que puede hacer la pedagogía es ésta: el primer paso para tener éxito en este campo es la formación de la propia personalidad del maestro. Quien no se ha formado a sí mismo un carácter y una personalidad valiosa no puede conseguir ese resultado en otros. En este plano la influencia personal que se ejerce en todos los momentos es lo decisivo. Esta influencia y la posesión de ese elemento que solemos llamar tacto, unido a ese otro que Spranger ha denominado el *eros pedagógico,* cualidad que poseyeron en alto grado los grandes pensadores de la pedagogía como Pestalozzi. Este don de simpatía hacia los otros y hacia la cultura, sin el cual cualquier gran saber científico se frustra cuando tratamos de comunicarlo a otros, es, pues, el primer elemento de toda actividad educativa.

Capítulo I

La pedagogía griega

La educación griega se divide en tres grandes épocas: 1) *la homérica,* que corresponde a la edad heroica del pueblo griego descrita en los poemas de Homero; 2) *la clásica,* que corresponde a la época de Sócrates, Platón, Aristóteles; 3) *la helenística,* que va aproximadamente de la aparición de Alejandro en la vida política del mundo helénico hasta los comienzos del Imperio Romano. Algunos denominan cultura romano-helenística la resultante del contacto entre griegos y romanos, dominante por aquellos años, de mediados del siglo III a.C. a mediados del siglo III d.C. En efecto, esta época tiene algunos rasgos comunes que nos permiten hablar de una cultura romano-helenística. Desde luego, hay una unidad en la idea griega de lo que debe ser el hombre educado; pero cada una de estas épocas pone el acento en un aspecto o en algunos aspectos parciales y trata de resolver problemas peculiares de su tiempo.

Época homérica

En la época homérica la sociedad griega era de tipo pastoril y agraria. La vida urbana no estaba muy desarrollada. Los poemas homéricos y Hesíodo nos transmitieron los ideales de ese momento de la cultura griega. Sin embargo, era aquélla una sociedad compleja, dividida en clases sociales. Ya Solón en el siglo VI las clasificó de acuerdo con sus rentas. El hombre libre era el que poseía un patrimonio, aunque no fuese sino un caballo. Tener y montar un caballo era ya un distintivo nobiliario. Para este hombre libre, caballero, se crea una educación de la cual se habla a través de *La Ilíada* y *La Odisea.* El esclavo recibía solamente una educación manual, ya que el trabajo y la técnica eran considerados degradantes para el hombre noble y libre. También los extranjeros, *metecos,* se ocupaban de labores técnicas y económicas como el comercio. El ocio, en cambio, era la característica del hombre libre y su forma de vida la cortesana, heroica y caballeresca. *La Ufada* y *La Odisea* fueron los textos en que el griego aprendió a leer, de ellas absorbió una sabiduría y en ellas modeló su carácter. Éste será un rasgo

característico de toda la pedagogía griega hasta la plenitud de la época helenística. Este hecho, el tener dos libros comunes, dio su unidad a la educación griega. En *La Ilíada* y *La Odisea* se aprendían la gramática, la retórica, las maneras de la vida mundana, los ideales de la vida; hasta los rudimentos de algunas técnicas como el deporte y la caza, y algunas ciencias como la medicina. Para no hablar de los ideales religiosos y éticos.

Tres educadores, dando consejos al héroe, encontramos en *La Ilíada* y *La Odisea.* Chirón enseñó a Aquiles las cosas esenciales de la vida: competencias deportivas (carrozas, jabalina, disco, equitación), botánica y farmacopea. El maestro era siempre el anciano de la tribu. Fénix (*La Ilíada*), personaje, al parecer, más real que Chirón, pues éste era semimitológico, figura al lado de Néstor como maestro de *Aquiles. Fénix* enseñó la sagacidad y el sentido político. Néstor en el sitio de Troya hace que Fénix trate de ablandar el corazón de Aquiles. Fénix dice entonces: *Yo te enseñaré a ser al mismo tiempo un buen orador y un realizador de hazañas.* Y a continuación le recuerda la infancia, la época en que Aquiles fue su buen discípulo. Aquí vemos dos de los rasgos más característicos de la educación griega en la época homérica: la elocuencia y el sentido de la hazaña. El hombre que sabe bien hablar y el que persigue la gloria. Las épocas posteriores conservarán este ideal en forma de retórica y sentimiento agonista de la vida (la vida como combate). Cuando Aquiles, en *La Ilíada,* dice que prefiere una vida corta y gloriosa en este mundo a una vida eterna y sin hazañas en el Hades, está expresando este ideal de formación.

En la época homérica se concibe el hombre como un héroe, cuyo principio de formación espiritual es el honor. De ahí la importancia del deporte en la formación de la juventud. En el deporte se formaba un cuerpo sano y hermoso y se templaba el carácter por medio de la competencia. Tenía, pues, sentido ético y estético, más que un fin físico o higiénico como la gimnasia moderna. Por el deporte se llegaba al autodominio, al control de las pasiones. Ése era el camino para llegar a ser fuerte, que no quería decir entre ellos fuerte físicamente sino moralmente. Después de todo, vigor y virtud –por lo menos en latín– tienen una misma raíz. Para los griegos de la época homérica sólo el hombre fuerte era bueno; como más tarde para Sócrates –época más intelectualista– bueno e inteligente son casi sinónimos. Al lado de la educación deportiva, para el hombre homérico era primordial la educación filológica, el cultivo de su lengua, de la retórica y la elocuencia. Desde entonces el humanismo griego será denominado un humanismo filológico (Marrou).

Estos elementos típicos de la formación del hombre educado en la época homérica –elocuencia, honor, competencia, deporte, ocio, hazaña, gloria– hacen un contraste muy grande, no sólo con concepciones posteriores de los mismos

griegos –por ejemplo, con el ideal sofístico o con el de Isócrates– sino particularmente con otro gran tipo de *paideia* que encontraremos más adelante; el romano. El vir *bonus* romano, el hombre honesto, virtuoso, buen ciudadano, piadoso, amante de la patria, buen conservador del patrimonio familiar, es el contrapolo de este tipo heroico, un poco loco e irresponsable que es Aquiles (Marrou).

LA ÉPOCA CLÁSICA

La educación griega en la época clásica tenía los siguientes períodos: 1) *la palestra* –el lugar donde se lucha– que se caracterizaba por una iniciación en los ejercicios gimnásticos y deportivos bajo la dirección de un *paidotriba* –literalmente, el que golpea al niño–; 2) *la didaskaleia,* donde está bajo la dirección del *didaskalo* –el que enseña al niño–, quien lo iniciaba en la lectura y la escritura; 3) el *gimnasio,* bajo la dirección de *un gimnasiarka,* donde se continuaba la educación deportiva y la filológica. A los 18 años el muchacho griego entraba en un período de adiestramiento militar *–efebía–,* que en Atenas duraba hasta los veinte y en Esparta hasta los treinta años. Atenas acentúa la educación filológica e intelectual, mientras Esparta da mayor importancia a la militar. La historia de estas dos ciudades conservará esta diferencia siempre. Atenas será la gran educadora del mundo helénico, como la llamó Pericles en alguna de sus grandes oraciones fúnebres. En la *didaskaleia* el muchacho ateniense aprende a leer en contacto con los grandes poetas griegos: Homero, Hesíodo, Píndaro, Teognis. Más tarde, durante la época helenística, se incorporarán Demóstenes y los grandes trágicos, pero Homero seguirá siendo el gran clásico. Aprendían también allí la gramática y la escritura, que se hacía sobre tablas untadas de cera con un punzón llamado estilo.

SÓCRATES Y LOS SOFISTAS

Las exigencias de un sistema pedagógico nacen de la historia misma, de la tradición y de los nuevos problemas. La sociedad griega de la época homérica era ya diferente en la época de Sócrates (469-399). Una sociedad más o menos simple y agreste, cantada por Hesíodo en sus poemas bucólicos *Los trabajos y los días,* se transforma en una civilización en gran medida urbana. La cultura griega –sobre todo la ateniense– será en adelante una cultura de ciudades. Atenas se convierte en una potencia naval, en una ciudad de navegantes, comerciantes y artesanos. Está más densamente poblada y aparecen en ella los fenómenos típicos de una civilización urbana: el trabajo dividido e interdependiente, la técnica, la política, los conflictos políticos y económicos, la ciencia y la especulación intelectual. La política jugará un gran papel en los nuevos ideales de educación. Ahora no habrá

que preparar al hombre libre únicamente para ser héroe sino también para ser conductor de la *polis*. Y como la oratoria es y, sobre todo, era en aquella época el gran medio para influir y conducir a los hombres, la educación será en alta medida una educación retórica y oratoria. Isócrates representará el tipo de teórico de este nuevo rumbo de la pedagogía griega.

Los atenienses se hicieron, pues, marinos, comerciantes, artesanos, políticos. Los talleres de manufacturas, *ergasterios*, tendrán gran auge. Los problemas navales surgen y hacen aparecer los técnicos y los matemáticos. La aparición de la moneda como medio de cambio de los productos contribuye a la aparición de problemas de tipo matemático, como contar y llevar cuentas. Naturalmente, la matemática se desarrolla también a partir de la pura especulación metafísica, como puede verse en Pitágoras y en Platón. Pero los problemas de la vida cotidiana también contribuyen a ello.

Las nuevas actividades desarrollaron también nuevos rasgos psicológicos en los hombres. Atenas, ciudad de tráfico y navegación, vio aparecer al hombre que entra en contacto con gentes extrañas, que conoce ajenas culturas. Aparece el tipo *conocedor de hombres*. El político y el diplomático. La historia nos muestra que el hombre cosmopolita, pulido, educado, que apela a medios políticos como la diplomacia en las relaciones con otros, es el producto de las civilizaciones comerciantes y marítimas. En la historia moderna el caso de Inglaterra es un ejemplo. El contraste que ofrecen los pueblos continentales –enclavados en los grandes bloques territoriales de los continentes, sin acceso a los mares– es evidente y constituye uno de los motivos más fecundos para la historia comparada de las culturas y de la evolución espiritual de los pueblos. Los pueblos continentales son más rudos y suele aparecer en ellos –por necesidades militares– el fenómeno denominado *militarismo*. Son menos hábiles diplomáticos y carecen de grandes clases políticas. El caso de Rusia, Prusia, Polonia, en la historia moderna, es bastante elocuente.

Las nuevas condiciones culturales crean nuevas exigencias a la educación griega. Conservándose los rasgos tradicionales –*sport*, retórica y sentido de la hazaña– nuevos rasgos aparecerán en la *paideia* griega. Los sofistas –Gorgias, Protágoras, Ripias, Trasímaco, y, más tarde, Isócrates– serán los representantes del nuevo ideal pedagógico. No faltan, desde luego, representantes del viejo ideal aristocrático homérico, ni éste deja de tener fuerza. Lo representa en gran parte Platón, por ejemplo. Y una de las controversias pedagógicas más intensas de la historia espiritual de Grecia, y al mismo tiempo de las más intructivas, será la que se desarrolla entre Isócrates, con su ideal de retórico y de orador y Platón con su ideal de una educación basada en la filosofía y en la ciencia. La historia decidirá esa polémica a favor de Isócrates. El humanismo griego será un humanismo literario y tendrá por fines formar un político-ciudadano; Platón también creía que la formación política, la preparación para conducir la polis, era el más alto ideal educativo, pero quería conseguirlo por medio de la filosofía y de una filosofía estrictamente racionalista. Isócrates confiaba más en la experiencia y en la retórica.

Los sofistas han sido llamados por algunos historiadores, los *iluministas* griegos. Iluminismo es un término de la historia de la filosofía ideado para connotar la mentalidad característica de la mayor parte de los filósofos del siglo XVIII. La nota predominante en la mentalidad iluminista es su confianza en las posibilidades de la razón humana para conocerlo todo y su rechazo para todo lo que signifique incognoscibilidad o misterio. Su aplicación a los sofistas griegos no carece de razones. En efecto, su actitud crítica ante la tradición, su afán de discutirlo y descubrirlo todo establece entre ellos y la mentalidad *ilustrada* del siglo XVIII un punto de contacto. Gorgias se jactaba de conocer todas las pasiones humanas, lo mismo que de poder enseñar cualquier cosa y responder correctamente a todas las preguntas que se le formulasen.

Otro rasgo característico de los sofistas fue su relativismo. En cierto grado son los precursores de tendencias filosóficas modernas como el pragmatismo. Su rechazo de una verdad absoluta, sea en el plano ético, sea en el científico, los colocó contra Sócrates y contra Platón. Inauguraron ellos la controversia que se da en toda la historia del pensamiento occidental –y que aún no ha terminado– entre los que creen que existe una verdad objetiva y eterna, y los que sostienen que toda verdad es relativa, sea a los intereses y deseos de un sujeto, sea a las tendencias propias de una época histórica o a las peculiaridades de una cultura determinada o a los intereses de una clase social. Esta controversia alcanzó singular virulencia en el campo de la ética. En el diálogo platónico, *Gorgias,* Calicles –sofista– sostiene que ser fuerte y ser bueno es la misma cosa. Sócrates sostiene que hay un bien valioso en sí mismo, que bueno y agradable no son idénticos. Hay fines buenos que se consiguen por medios desagradables y hay cosas agradables que conducen al mal. Sócrates afirma que el fin supremo es el bien y desarrolla una teoría que se acerca mucho a la moderna teoría de los valores. La educación debe basarse en la realización de los valores supremos y en la aprehensión de los conceptos puros. No conozco, dice Sócrates en el mismo diálogo, sino dos maneras de formar al hombre: ir a favor o en contra de las pasiones. El ideal de toda educación es el conocerse a sí mismo y el dominarse a sí mismo.

Pero Sócrates no sólo coloca la educación moral en el centro de toda actividad pedagógica. También sitúa en este centro la formación intelectual, el adiestramiento de la razón. Se le considera el precursor de la educación intelectualista. Para Sócrates el hombre educado es el que puede entrar en contacto con los con-

ceptos puros, con las ideas. El que sabe pensar lógicamente. Es, pues, el precursor de una educación basada en el *Logos*. Como su discípulo Platón, sostiene que el hombre no ha de detenerse en el mundo fugaz e inferior de la experiencia sensorial sino buscar el conocimiento de las ideas puras. No sólo contemplar las obras de arte, sino saber lo que es la belleza; no sólo entrar en contacto con los cuerpos sino saber lo que son la cantidad, el espacio, la magnitud. En Platón se verá con mayor claridad este concepto de la educación basada en el cultivo casi unilateral de la razón. Hay una cierta relación entre la filosofía racionalista y el intelectualismo pedagógico. Encontramos también una marcada relación entre intelectualismo pedagógico y supervaloración del valor de la ciencia matemática en la formación del hombre educado. Así ha sucedido en la historia de la educación desde Sócrates y Platón hasta Descartes y el racionalismo moderno. Concepciones empíricas y románticas se le oponen desde entonces. Sostienen éstas que la personalidad, o mejor, el hombre, es razón pero es también algo más que razón. Y que una mente adiestrada exclusivamente en el modo de pensar matemático no estaría en capacidad de comprender muchas realidades que no tienen una estructura matemática, ni lógica, ni pueden comprenderse a través de los conceptos puros de la razón. Tal sucede con la realidad de la historia, con la conducta de los demás hombres cuando actúan en planos como el político o el moral. Insisten estas concepciones en la importancia que tiene en la formación de la personalidad el conocimiento de los otros. Ahora bien, el conocimiento del hombre no puede dárnoslo sino la experiencia, o, como se dirá más tarde –Bergson, Dilthey, etc.– la intuición. Ese conocimiento no nos lo pueden dar disciplinas puramente lógicas como la matemática, la gramática o las ciencias naturales. Tampoco podemos llegar a él por la reflexión pura a partir de unos principios supuestos *a priori*. Sólo llegamos a él por contacto directo y por el estudio de algunas disciplinas que precisamente no presentan el ordenamiento racional de las matemáticas. Tales son la historia, la filología, el lenguaje y las ciencias de la cultura.

La historia de la pedagogía podría estudiarse como la contraposición de estas dos concepciones, que, en realidad, abarcan cada una dos grandes territorios con los cuales tiene que enfrentarse el hombre: el mundo de la naturaleza y el mundo social; la naturaleza y la historia, o la naturaleza y la cultura. El conocimiento de cada una de esas regiones del mundo parece seguir sus propios métodos. La labor de la pedagogía es encontrar una síntesis, un punto de equilibrio entre estas dos tendencias. En su crítica de la concepción rígidamente intelectualista, las concepciones románticas de la educación han llegado hasta negar todo valor a la ciencia físico-matemática y al adiestramiento del razonamiento lógico. Pero si, en verdad, hemos de reconocer que una educación rígidamente intelectualista y cientista empobrece la personalidad y la mutila, por razones no sólo metafísicas sino prácticas, por exigencias de la utilidad –razones que no puede desdeñar ninguna educación viva– la ciencia y la formación del razonamiento lógico tendrán que ser siempre elementos de toda pedagogía. Volveremos luego sobre este tema permanente, sobre este problema presente en toda la historia de la pedagogía.

Finalmente hay que recordar dos contribuciones importantes de la pedagogía socrática: el método de la *ironía* y de la *mayéutica*. Sócrates enseñaba dialogando. De ahí vino el llamado método dialéctico. Toda enseñanza socrática se iniciaba con una pregunta discreta, ligeramente velada, no directa. Era la ironía, que quiere decir pregunta subrepticia, apenas insinuada. Luego se pasaba a la mayéutica, que literalmente significa arte del partero. Sócrates llevaba a sus interlocutores a descubrir la verdad por sí mismos, a extraer los conceptos de la propia interioridad del discípulo, por su propia autoactividad. Inició así uno de los métodos más fecundos en la educación. Toda enseñanza debe ser diálogo; no monólogo del profesor y recepción positiva del alumno. Los grandes pedagogos modernos restaurarán este concepto de la autoactividad del alumno, perdido durante siglos de enseñanza pasiva y casi exclusivamente memorística. Donde no hay interés y actividad personal no hay enriquecimiento de la personalidad.

Para la historia de la educación los sofistas son importantes también por otro aspecto. Fueron los primeros maestros profesionales y los primeros que fundaron escuelas; fueron también los primeros que cobraron un estipendio por su enseñanza y los que crearon una especie de enseñanza profesional: la formación de retóricos. Isócrates, muy ligado a los sofistas por muchos conceptos, tuvo una de las escuelas más famosas y vivió siempre de la enseñanza.

EL POLÍTICO Y EL CIUDADANO COMO IDEAL PEDAGÓGICO

Platón 438-349 a.C.

La idea de la educación en Platón está íntimamente ligada a su concepción metafísica –la única realidad son las ideas inmutables y eternas–, a su vida personal y a su momento histórico. Platón llevó una vida agitada. Perteneció a una de las familias aristocráticas de Atenas que no miraban con buenos ojos el rumbo que tomaba la ciudad gobernada por comerciantes, artesanos y marinos. Tuvo siempre ferviente aspiración a ser un hombre de Estado. Hizo algunas tentativas de actuar en la política, por ejemplo, su famosa aventura en la corte del tirano de Siracusa, Dionisio, que terminó en un completo fracaso. No pudo convencer al gobernante de poner en práctica sus teorías del gobierno basado en la filosofía. Dionisio lo traicionó, prácticamente se burló de él y por último lo tuvo prisionero. Platón regresó desengañado y resentido.

Por otra parte la derrota que sufrió Atenas en la guerra del Peloponeso le produjo una tremenda conmoción espiritual. Como la produjo en todos los espíritus directores de su época; también en Isócrates. De ahí que este acontecimiento sea el punto de referencia de toda la reflexión pedagógica de este momento. Platón, como casi todos sus contemporáneos, buscó las causas de la derrota en la desmoralización ciudadana y atribuyó ésta al sistema de educación ateniense, en la misma forma en que atribuyó el triunfo de Esparta a las excelencias de su propio sistema educativo. Creyó que Atenas debía abandonar sus instituciones políticas y pedagógicas tradicionales y copiar las espartanas. Expuso esas ideas en su diálogo *La República,* obra por muchos conceptos contradictoria de su obra de juventud en que se había ocupado de estos mismos problemas: *Las leyes.* Consideró que Atenas debía cambiar la democracia –hay que recordar que el concepto de democracia griega era muy diferente al moderno– por un gobierno timocrático, basado en la noción del honor, dirigido por filósofos adiestrados especialmente, y por una organización estatal basada en un ordenamiento de clases rígidas –artesanos, guerreros, filósofos gobernantes–. La educación libre que había tenido Atenas –libre enseñanza y posibilidad de que los padres enviaran sus hijos a cualquier escuela o les diesen un maestro privado–, que fue una de las grandes conquistas y uno de los más valiosos legados que Atenas dio al mundo, debía ser cambiada por un sistema de educación estatal como el espartano. Platón daba a esta educación por el Estado una excepcional importancia en lo que él consideraba la excelencia de la vida del estado espartano. Estos acontecimientos llevaron a Platón a una conclusión típica de su pensamiento; el fin de la educación es formar ciudadanos; preparar una clase dirigente política. Porque el fin supremo del Estado es mantenerse unido; sin cohesión social no hay vida posible, y sólo se mantiene integrada una sociedad cuyos hombres saben el arte de dirigir y gobernar. El camino para conseguir esta preparación es la filosofía y el ideal del gobernante, el filósofo. La experiencia y la historia mostrarán que si acertaba en el análisis del problema del fin de la educación, fallaba por el aspecto del método. Por eso, Isócrates, más realista, con más sentido político, más hombre de Estado, aunque menos filósofo, llevó la mejor parte de su larga controversia con Platón.

Platón divide las etapas de la educación en la siguiente forma: 1) de los primeros a los 6 años, el niño está al cuidado del hogar; 2) de los 7 a los 13 pasa a la dirección de un *paidotriba* que le enseña la gimnasia y los rudimientos de la educación intelectual –lectura, gramática, música–; 3) de los 13 a los 18 se continuaba esta educación intelectual y física de un modo más intensivo; 4) de los 18 a los 20 años estaba comprendida la llamada *efebía.* Era esta última una institución típica del mundo helénico, que combinaba la educación deportiva, la militar y la intelectual. Estaba destinada a la formación de los vástagos de las familias

nobles y en ella se preparaba la *juventud dorada.* Durante este período el joven griego hacía una vida comunitaria con sus camaradas de armas y deportes; participaba en frecuentes torneos deportivos –sobre todo competencias de carros– y aprendía el manejo de las armas. Toda familia griega distinguida tenía a grande honor tener en su seno un campeón de torneos; 5) después de la *efebía,* los más capacitados continuarían sus estudios hasta los 35 años; 6) allí comenzaba la preparación de los filósofos, supremos directores de la *polis.*

Las materias esenciales para esta preparación superior eran las matemáticas, la filosofía y la astronomía. Sólo hasta después de los cincuenta años, tras largo contacto con la filosofía, creía Platón que el hombre estaba preparado para el gobierno. Platón extremó tanto su idea de que la filosofía debería ser la base de la formación del hombre, que en *La República* se declara contra el contacto con la poesía y con Homero. Le parecía que el arte y la poesía corrompen. Además, veía en ellos un elemento irracional. Y ya sabemos que Platón tenía horror al cambio, a lo que no fuera inmutable como las ideas y los objetos ideales de la matemática. En su subestimación del valor del arte en la formación de la personalidad adoptaba una actitud de extremo moralismo que se asemeja mucho a la de León Tolstoi en la época moderna.

Hemos visto en qué atmósfera social y espiritual surgió la reflexión platónica sobre los fines de la educación. Atenas se encontraba en un período de anarquía política y desazón moral. Los sofistas eran un buen símbolo de la mentalidad que se apoderó de ciertos sectores dirigentes. Su idea de que había los mismos argumentos para probar el bien y el mal sembró la desorientación. Entre la guerra del Peloponeso y la conquista macedónica los gobiernos se sucedían unos a otros; se deponían estrategas y se colocaba a otros en su lugar. Todo esto preparó la conquista de Alejandro. Se comprende que los espíritus responsables pensaran en la causa del desastre. Y se comprende por esto que la pedagogía de la época fuera, ante todo, pedagogía política; que tuviese la preocupación central de formar hombres de Estado, ciudadanos, y de reforzar la devoción a la comunidad. Pero, ¿acertó Platón al escoger los medios? Todo indica que no. Indican que no la historia de aquella época, la misma evolución del filósofo y un análisis de lo que es la esencia de la política y la estructura espiritual y psicológica que debe tener el político. No es la filosofía ni es la ciencia, menos aún una ciencia rigurosamente racional como la matemática, las que pueden educar al hombre de Estado. Isócrates veía más claro. Creyó que esto se conseguía con la retórica como arte de influir sobre los demás; que el gran vehículo de comunicación con los otros era la palabra, el *logos* tomado como verbo y no como razón. De ahí que su humanismo sea filológico y no filosófico ni científico. La lengua, el idioma, es el gran medio para conocer a los hombres y para comprender sus productos espirituales. De ahí la

importancia de la literatura, la retórica, la poesía. Conocimiento del hombre, tacto, intuición de los acontecimientos, manejo de los demás, sentido diplomático, todas las calidades del hombre de Estado nada parecen tener qué ver con la ciencia exacta, menos con la matemática. Las naciones que han tenido la mayor solidez y las más inteligentes clases políticas –Roma, Inglaterra– lo han entendido así. Formaron sus dirigentes a través de la experiencia: viajes, contactos con gobiernos extranjeros, mundanidad, etc. Acentuaron la educación histórica, el aprendizaje de las lenguas, el conocimiento de la economía, pero no pensaron nunca que la filosofía y la ciencia natural fueran los caminos para formar dirigentes políticos, ni dirigentes en general. Puede ser una cosa trágica, pero parece que la bondad o la santidad en el sentido ético no suelen armonizar con el genio político. En efecto, analizados con criterios éticos ninguno de los grandes políticos u hombres de Estado que ha tenido la historia resiste el menor análisis. Piénsese en Augusto, Alejandro, César, Napoleón, etc.

Había, pues, una incompatibilidad esencial entre el fin ideal y los medios escogidos para lograrlo. La propia vida del filósofo así lo probó. Sus experiencias políticas fueron un fracaso. Y ya en sus últimas obras, en el *Teetetes,* por ejemplo, muestra su desengaño. Parece que ha renunciado a su ideal de una pedagogía política, a su anhelo de formar el hombre para el servicio de la ciudad porque sólo con la ciudad logrará su salvación, para llegar a una concepción personalista de la educación. Así interpreta Marrou algunas frases de *La República:* El filósofo renunciará a esta ambición inútil –reformar el Estado– y replegándose sobre sí mismo, regresará hacia *la ciudad interior que lleva en su propia alma.* El filósofo será siempre un fracasado entre los hombres; extraño a la vida política y mundana, el pensamiento absorbido por su objeto sublime, hará figura de necio como Tales cayendo a un foso cuando observaba las estrellas. Y, sin embargo, sólo el filósofo es libre.

Platón ve ahora claro. Su enseñanza se dirige a la formación de un hombre, a lo sumo de un pequeño círculo de hombres reunidos en una escuela, formando una secta cerrada, un islote cultural sano en medio de una sociedad corrompida. El sabio, porque es a una sabiduría de tipo personalista adonde llega el platonismo, pasará su vida *ocupándose de sus propios asuntos.* Así, el pensamiento platónico, movido en un comienzo por el deseo de restaurar la ética totalitaria de la ciudad antigua, llega, en último análisis, a trascender definitivamente sus cuadros y a establecer los fundamentos de lo que seguirá siendo la cultura personal del filósofo clásico (Marrou).

Este ideal de la formación personal como fin supremo de la educación constituirá el núcleo de la pedagogía de la tercera época de la historia griega de la *paideia:* el período helenístico. Pero antes de seguir adelante y de hablar de la

gran figura de Isócrates, digamos algo sobre la contraposición conceptual entre *Educación Personalista* y *Educación para el Estado,* o para la comunidad, o para la sociedad, que todas estas últimas expresiones podemos considerarlas sinónimas. Es éste un tema antiguo, y sin embargo, siempre nuevo. Un problema donde quizá la verdad está en el punto de equilibrio de las dos concepciones; en la síntesis. El problema planteado por la oposición entre la *educación personalista* y la *educación política* o *comunitaria,* puede sintetizarse en estas preguntas: ¿Qué es más valioso, la personalidad, la individualidad, o la comunidad? ¿A qué debo mayor devoción, a la formación de mi propia vida, o a la formación de la comunidad a que pertenezco? ¿Cómo realiza el hombre los más altos valores, cómo llega a la plenitud de la vida –a la ataraxia griega o la beatitud cristiana–, por la perfección personal, buscando sólo esa plenitud, o a través de la comunidad con los otros? ¿Qué es más valioso, ser semejante a los demás o distinguirse de ellos?

Se trata del más arduo, del más complejo, del que tal vez sea el problema insoluble de toda antropología filosófica. Y de toda pedagogía, porque no debemos olvidar que la pedagogía, antes que el arte de enseñar unas ciencias –unas materias solemos decir–, es el arte de modelar en otros, o de ayudarles a modelar en sí mismos un tipo ideal de hombre. El problema pedagógico, es, pues, problema antropológico y problema filosófico. Por eso pedagogía, antropología, historia, filosofía marchan siempre en contacto.

No podemos abocar aquí en toda su extensión los problemas que implica la oposición personalidad-comunidad. Toda la historia de la pedagogía y toda la antropología desde tiempos antiguos, podría escribirse como un diálogo permanente alrededor de estas dos tesis. Es tal vez el problema más importante, quizás el único importante de la filosofía de la persona. Parece existir aquí una de las antinomias más irreductibles de la vida; una situación insoluble, donde, podríamos decir, la normalidad está en la tensión, en la búsqueda de una solución a esta polaridad, solución siempre pretendida pero nunca alcanzada. La filosofía moderna –particularmente la filosofía de la existencia– ha trabajado mucho sobre este problema; es, en verdad, el problema central de esta tendencia del pensamiento filosófico.

¿En qué consiste la antinomia de que hablamos? En esto: ser persona es ser único, ser individual, no ser igual a los otros. Si todos fuésemos iguales en nuestras expresiones espirituales, no existiría la personalidad. Ahora bien, un mundo en que no existiera la personalidad sería sólo un mundo natural. No sería humano. En la naturaleza todo es igual, es el reino de la homogeneidad por excelencia, donde no existe lo único, lo individual. La diferencia radical entre el mundo humano y el animal parece estar allí. Entre los animales no existe un espíritu porque no existe la diferenciación, lo personal. Las especies animales son homogéneas;

todos sus miembros tienen las mismas formas de expresión psíquica. Por eso son todo instinto. Y el instinto es lo que uniformiza; es naturaleza pura.

Pero, por otra parte, la vida individual parece inseparable de la vida con otros. Querámoslo o no, estamos ligados a otras personas a través de un tejido muy complejo de relaciones sociales. O, como suele decirse en la terminología de la filosofía existencial, el *ser-con-otros* es una de las categorías de la existencia humana. No parece posible que podamos realizar ciertos valores, sino en comunicación con los demás. Y la suerte de los demás deja profundas huellas en la personalidad individual. Por ejemplo, la propia libertad no parece posible sin la libertad ajena. Si mis congéneres viven en la ignominia, su ignominia me alcanza a mí, aunque no sea sino como un permanente aunque soterrado complejo de culpabilidad, esa desazón de la conciencia que nos asalta cuando estamos ante la evidencia de no estar haciendo algo, cumpliendo algún deber para con los demás, dándoles algo. Pero el hombre siente también la necesidad de intimidad; en ocasiones se da cuenta de que el contacto con los demás disuelve su personalidad. Se repliega entonces sobre sí mismo. Tener vida interior implica seguramente un alejamiento de los otros. Ahora bien, el tener vida interior, el poder bastarse a sí mismo, es, sin duda, uno de los resultados que debe proponerse toda formación individual y toda pedagogía. Cualquier sistema educativo que no alcance este objetivo fracasaría. En fin, esta antinomia está vinculada a otra que a la postre no es sino otra forma de la misma oposición. Me refiero a la sociabilidad y a la insociabilidad. ¿Es el hombre social o insocial? Seguramente es ambas cosas. Y en medio de estas tensiones transcurre su vida.

Lo interesante de todo esto es que Platón nos muestra este conflicto con toda pureza. En cierto momento de su vida –después de la derrota del Peloponeso– pone toda su fe en la vida del Estado. Su sistema de educación se funda todo en la formación del ciudadano; en la devoción a la comunidad. Es lo que Marrou llama *la ética totalitaria de la ciudad antigua.* Platón parece confiar la solución de todos los problemas a la sociedad. Y en este sentido cree que los problemas del individuo dependen más de condiciones externas que de la propia vida interior. Pero al final de su vida es evidente el desencanto. Vuelve a creer que la libertad –para él el supremo bien– sólo puede conseguirse a partir de la persona y, en cierta medida, desligándose de toda preocupación exterior.

Isócrates 436-338 a.C.

Isócrates fue una figura poco considerada durante mucho tiempo. Ha sido el gran helenista *Jaeger* el que la ha colocado en primer plano y se ha ocupado en destacar su influencia en la evolución espiritual del pueblo griego, y de aclarar su

posición ante el hecho macedónico, ante la conquista de Alejandro. Tuvo una larga vida; vivió hasta los 91 años. Su influencia pedagógica fue muy grande. Tuvo una escuela en Atenas, muy concurrida, y fue maestro de Timoteo de Eleusis, quien le hizo levantar estatua en su ciudad *por sus enseñanzas y por el encanto de su persona,* y de Necoclés, hijo del rey de Chipre. Pertenecía a una aristocrática familia de Atenas y trató de influir siempre en los destinos políticos de la ciudad y en los hombres de gobierno. En los momentos de la invasión macedónica propugnó la colaboración con Filipo. Algunos lo consideraron por eso un traidor, o, como hoy se dice, un colaboracionista. Jaeger defiende a Isócrates de este cargo y explica su actitud a la luz de la situación histórica total. El mundo griego parecía víctima de las disensiones internas de los grupos en cada ciudad y de unas ciudades con otras. En estas circunstancias la expansión persa hacia el Occidente era inminente. Sin la unidad panhelénica el mundo griego se barbarizaría. Isócrates era un convencido de la necesidad de la unidad helénica para poder resistir a los persas. Veía que los macedónicos no eran bárbaros frente a los griegos, porque *bárbaro* era el que no hablaba su lengua; y hay que recordar que detrás de la lengua está toda la cultura y el sentimiento de la vida. Creía Isócrates que el único hombre capaz de realizar la unidad helénica era Filipo. Como lo creyó Aristóteles de Alejandro.

Ya hemos dicho que Isócrates daba a la educación el mismo fin que le dio Platón en sus obras posteriores a la guerra del Peloponeso: formar ciudadanos y crear una clase dirigente política. Sólo que los caminos que ambos proclamaban eran diferentes. Por esta circunstancia fueron adversarios irreductibles. Platón era un filósofo, aunque pretendió ser un estadista. Isócrates fue efectivamente un hombre de Estado (Jaeger). Toda su enseñanza se desarrollaba alrededor de la retórica y sobre la base de la experiencia. Padeció una cierta aversión por la filosofía y por las matemáticas. *La palabra conveniente es el signo del pensamiento justo,* solía decir. Para Isócrates la retórica era por excelencia el arte de conducir a los demás y la lengua el mejor vehículo de formación del hombre. Expresaba así una idea muy griega, que forma la esencia de lo que tradicionalmente conocemos como concepción humanística de la educación. Lo más característico del hombre es el lenguaje; sólo profundizando en la lengua propia o en las extrañas lograremos darnos una verdadera educación. En cierta manera podríamos decir que sólo el lenguaje puede decirnos lo que es el hombre. Las ciencias de la naturaleza o las matemáticas no pueden ser la base de una formación humanística, porque ellas nos dicen qué son los objetos ideales de las matemáticas y qué es ese mundo muerto que es la naturaleza. Por eso se dice que el humanismo griego es ante todo humanismo filológico y que Isócrates se llevó la victoria sobre Platón (Marrou).

Isócrates, como hemos visto, fue un maestro profesional. Como los sofistas cobraba por su enseñanza, y al parecer cobraba caro. Su escuela, como todas las griegas, tenía rasgos muy característicos, que conviene estudiar porque en la organización escolar reside uno de los contrastes más grandes entre la educación antigua y la moderna. Las escuelas de la antigüedad griega se organizaban alrededor de un gran maestro: Sócrates, Platón, Pitágoras, Isócrates, Aristóteles, etc., etc. Tenían el carácter de fraternidades cerradas, muchas veces con ritos y secretos profesionales de carácter mágico como fue el caso de la escuela pitagórica y la de medicina de Hipócrates. La relación entre maestro y estudiante era bastante íntima y continua. Se hacían frecuentes banquetes –recuérdese el diálogo *El Symposium* de Platón–, se libaba y en todos estos actos se enseñaba filosofía, retórica, etc. Sobre todo, éste fue el tipo de las escuelas superiores como la *Academia* de Platón y el *Liceo* de Aristóteles. El cargo de director era generalmente hereditario y muchas veces el maestro designaba en vida su sucesor. Así Estrabón sucedió a Aristóteles en el Liceo; Xenócrates a Platón y a Xenócrates Polemón. En su ensayo sobre *la Academia Platónica,* el malogrado Paúl Landsberg, discípulo de Max Scheler, hizo una hermosa descripción de lo que fueron las escuelas filosóficas griegas como formas de sociabilidad (Madrid, 1927).

El contraste con la escuela moderna –especialmente con la universidad– es muy grande. La escuela moderna –tomamos la palabra escuela en forma genérica, para denominar toda clase de establecimientos de enseñanza– se ha convertido en una organización en gran medida burocrática e impersonal, donde las relaciones personales entre profesores y alumnos cuentan muy poco. Se han perdido la relación de *simpatía* y el *eros pedagógico,* que tan decisivos son en la formación de la personalidad juvenil. La escuela moderna participa en gran medida de las formas de vida de una fábrica o de una oficina pública. El sentido fraternal, reverencial y en cierto sentido sacro que tuvieron las escuelas antiguas y las universidades medievales se ha perdido. Hay una gran diferencia entre la vida antigua y la moderna en este sentido. Los griegos amaban las efemérides, las recordaciones, el culto a los antepasados epónimos. Los romanos acentuarán todavía este rasgo, sobre todo en lo que se refiere al culto de los muertos ilustres. Todos esos actos eran actos que contribuían a dar cohesión al grupo, continuidad a la tradición docente y prestigio a la enseñanza. En el mundo moderno, tal vez, las únicas que han prolongado parcialmente esta tradición son las universidades inglesas.

EL IDEAL HUMANÍSTICO

La época que va de la unificación del mundo helénico por Alejandro a la época de apogeo del Imperio Romano, suele llamarse época helenística. Algunos denominan cultura romano-helenística a la cultura de los pueblos mediterráneos formados culturalmente por Grecia y organizados políticamente por Roma. En realidad, esa cultura fue más griega que romana, y sus grandes productos culturales, si excluimos el Derecho –y eso parcialmente porque hoy se sabe que el Derecho romano debió mucho a los griegos– fueron griegos. Aunque políticamente fue una época trágica para las ciudades griegas, porque todas cayeron bajo el dominio romano al cual precedió una época de anarquía interna, culturalmente este período tuvo su esplendor, aunque fuese un esplendor que anunciaba la decadencia. La vida urbana floreció extraordinariamente. Al lado de Atenas surgieron muchos otros centros cultos universitarios que llegaron inclusive a superar a la vieja metrópoli de la cultura: Rodas, Siracusa, Delos, Alejandría. Esta última ciudad sobre todo fue el gran centro de un brillante movimiento científico, filosófico y religioso. En ella se reunieron los sabios más ilustres de la antigüedad: el gramático Dionisio de Trax, el matemático Euclides, el geógrafo Estrabón, el filósofo Filón. Marrou ha llamado a esta época de la *paideia,* porque en ella madura el tipo de ideal griego del hombre. Y ahora expliquemos el concepto *paideia* y describamos algunos rasgos de la cultura pedagógica helenística antes de entrar en pormenores sobre la enseñanza.

Paideia. Tomada en su significado griego-helenístico, esta palabra no significaba únicamente el esfuerzo y la técnica aplicada a transformar un niño en hombre. Es el resultado de toda una vida dedicada a realizar un tipo ideal de hombre educado. Los latinos traducirán esta palabra por *humanitas.* Es lo que hace de un ser un hombre en el sentido griego-latino, y en el sentido de una cultura de la personalidad distinguida. Es muy diferente este concepto al ideal de la polis antigua o de la teopolis agustiniana que caracterizará la educación cristiana. La cultura en la civilización de la *paideia* es ante todo un valor personal. La fórmula acuñada por Platón –y retomada por Menandro– de que la cultura es el bien más preciado que pueda concederse a los mortales, forma el núcleo de este concepto de paideia. En su Historia de la educación en el mundo antiguo, Marrou trae esta bella anécdota que muestra el valor que tenía la cultura para el hombre helenístico y el acentuado sentido personal que se le atribuía. Después de la toma de Megara, Demetrio Poliorcete –uno de los generales de Alejandro– quiso indemnizar al filósofo Stilpón por los daños sufridos en la destrucción de la ciudad, y, al efecto, mandó pedir al filósofo un inventario de los bienes que había perdido. Contestó que no había perdido nada, porque nadie podía quitarle su cultura, su paideia, y que aún conservaba los dos bienes más preciados: *logos* y *episteme.* Saber y elocuencia. La cultura llegó a ser un sustituto de la religión en aquella época en que hacían crisis los mitos religiosos del mundo griego. La vida cultural y la filosofía aparecían como un previo estadio de la vida feliz en los Elíseos. La

fórmula de origen pitagórico de que *una vida consagrada a las musas era un signo de inmortalidad,* se hizo entonces canon de la existencia. Platón y Pitágoras fueron adorados como dioses. El *moysicos aner,* el hombre consagrado a las musas, el hombre músico, fue el tipo de héroe. Debemos recordar que para los griegos educación musical era la educación total y el culto de las musas el culto a todas las ramas entonces conocidas de la cultura. La dedicación al cultivo de la personalidad a través de la cultura llegó a convertirse en una especie de terapéutica de las perturbaciones del espíritu, en un medio para *purificar el alma de las pasiones terrestres y librarla de los lazos agobiadores de la materia* (Marrou).

La *enkyklyos paideia.* Educación enciclopédida fue ésta del período helenístico. La palabra enciclopedia ha tomado en nuestros días el sentido de un saber erudito, donde la cantidad domina sobre la calidad. El hombre con un saber enciclopédico es el que posee una masa enorme de conocimiento. En griego helenístico quería decir la educación corriente –de *kyklos,* lo corriente, lo que circula, y *paideia* formación del alma infantil–, la educación básica y general del hombre educado. Este concepto de que todo hombre debe tener una educación básica, distinta a la del especialista y profesional, es uno de los más fecundos legados de Grecia. Se confunde en realidad con el concepto de educación humanística y con el moderno de educación integral. Veremos más adelante que éste fue uno de los rasgos característicos del humanismo griego. Para el griego unilateralizar era mutilar la personalidad.

La educación enciclopédica tomó entonces la estructura que conservara casi hasta nuestros días, que conservó sobre todo durante la Edad Media en su forma de educación a base de filosofía y letras, o más tarde de bachillerato. Incluía esta estructura las llamadas siete artes liberales, o siete ciencias que debía poseer el hombre libre. Las tres primeras se llamaron el *trivium.* Eran la retórica, la dialéctica y la gramática. Las cuatro restantes se denominaron *cuadrivium.* Eran la matemática, la música, la geometría y la astronomía.

Educación personalista. La educación es en este tiempo personalista en el sentido que ya le hemos dado a este término. Lo más valioso es la personalidad. *La persona,* dice Marrou, es el gran heredero de la cultura antigua. *La persona humana que, liberada del condicionamiento colectivo y de las limitaciones totalitarias que le imponía la ciudad antigua, toma ahora conciencia de sí misma. Hacerse a sí mismo, ser un hombre cuya figura ideal se ve en la lejanía, tal es la obra de toda la vida.*

INSTITUCIONES PEDAGÓGICAS

La educación en la época helenística presenta estas divisiones: 1) *maternal,* de 1 a 7 años. El niño está al cuidado de la madre o de un esclavo. Es curioso anotar aquí que, en contraste con el romano, el hombre griego adulto –padre– se ocupó poco de los hijos. En la educación infantil griega influían más el esclavo –*paidotriba* o *didaskalo* o *gramatiste* o *gimnasiarka*– o el amigo, que los padres. El hombre griego parecía sufrir verdadera repugnancia por el niño lectante. Consideraba que antes de la edad adolescente el hombre no es *persona,* algo así como si sólo perteneciese a la naturaleza. La infancia no tuvo un valor en sí misma; ésta será una conquista de la pedagogía moderna, sobre todo a partir de Pestalozzi; 2) de los 7 a los 14 años, *escuela primaria* bajo la dirección de un *paidotriba o* de un *gramático;* 3) de los 14 a los 18 o 20 años —según las ciudades– el *gimnasio;* 4) a los 20 años, la *efebía.*

Esta última fue una de las instituciones griegas más típicas. Estaba extendida por todo el orbe helénico. Consistía en una especie de servicio militar que combinaba la preparación para las armas con la educación deportiva, musical y filosófica. Estaba al cuidado de un ciudadano rico, ordinariamente noble y de edad, llamado en Atenas el *Kosmetés* y en las ciudades griegas de Asia Menor el *paidonomos.* Los jóvenes griegos formaban en esta época fraternidades (*filias*) muy íntimas, donde la autoridad generalmente correspondía al de mayor edad, que se convertía en prototipo de los menores. La efebía se clausuraba con una ceremonia que daba al joven griego la calidad de ciudadano, como en Roma el cambio de la toga pretexta por la toga viril. Los efebos prestaban el siguiente juramento:

> No deshonraré estas armas sagradas, ni abandonaré a mi camarada en la lucha; combatiré por los dioses y los lares y no dejaré que la patria sea disminuida, sino que la dejaré más grande y fuerte que antes de mí, sea sólo, sea con la ayuda de todos. Seré dócil a quienes sucesivamente tengan autoridad sobre mí y la ejercieren con justicia.

El Estado y la escuela. La intervención del gobierno de la ciudad en las escuelas fue una característica de las ciudades aristocráticas, de acentuada organización militar como Esparta y Creta. Atenas conservó siempre una gran libertad de enseñanza. Durante el helenismo, se hace normal, pero se conserva dentro de límites discretos, más que todo como mesenazgo. No existen propiamente escuelas públicas estatales; existen en cambio numerosas escuelas privadas, gimnasios y palestras. Estas últimas eran particularmente abundantes debido a la gran proporción del tiempo que se dedica al deporte; algunas fueron muy famosas como las de Timeas y Antígenes en Atenas y la de Nikias o Nicoratos en Delos. Las ciudades imponían contribuciones obligatorias a los ciudadanos ricos (*liturgias*) para el mantenimiento de palestras y escuelas, lo mismo que para costear fiestas públicas de carácter religioso y deportivo, en las cuales se verificaban las competencias de campeones a que fueron tan aficionados los griegos. En estas fiestas se

cantaban los cantos frigio, lidio y dórico; se tocaban la lira y el oboe (*aulós*). La educación musical en sentido estricto era otro de los rasgos característicos de la paideia. Fueron especialmente famosas las fiestas que se desarrollan en la ciudad de Delos, llamadas la *phytaide,* las *olímpicas,* las *panateneas,* etc.

Los últimos años de la época helenística presenciaron una ruda lucha entre la educación deportiva y la educación intelectual. Lo mismo entre la que podríamos llamar *amateur* y *profesional.* Tanto la música como el deporte fueron convirtiéndose poco a poco en profesión de técnicos, de campeones dedicados a esas actividades. Algo así como el profesionalismo deportivo moderno y sus estrellas. Los griegos denominaron *tecnites* –técnicos– a estos profesionales de la palestra y el canto. En la época clásica la educación fue esencialmente *sportiva.* El hombre griego pasaba la mayor parte de su tiempo en la palestra. Fue ésta una de las razones que llevaron a Platón a oponerse a la educación musical –a la que otorgaba poca importancia–, porque le parecía que ese exceso iba en detrimento de la educación intelectual. La época helenística muestra una evidente decadencia de la educación deportiva y un auge creciente del tipo de educación intelectual que hemos denominado *enciclopédica.* Los romanos reservarán escaso tiempo al deporte; con el advenimiento del cristianismo será menor aún su importancia y en la Edad Media, salvo el adiestramiento nobiliario para las armas, desaparecerá casi por completo. La época moderna, a partir del siglo XIX, redescubre la importancia de la educación física deportiva.

El aprendizaje era muy lento. Para aprender a leer solían gastarse cuatro años. Todavía en el año 235 (d.C.) era normal que un niño de 9 a 13 años no supiera escribir su nombre. Las aulas escolares eran desapacibles y los bancos de piedra. El castigo corporal era violento. La pedagógica griega, dice Marrou, fue una pedagógica brutal. La frase de Menandro, *el hombre que no es desollado no llega a ser hombre,* se citaba frecuentemente.

La escuela primaria

A los 7 años el niño griego iniciaba su escuela primaria o de primeras letras. Aprendía en ella lectura, nociones matemáticas, escritura y declamación. El aprendizaje de la lectura se hacía en especies de antologías de textos clásicos. Era muy lenta y por el procedimiento de la repetición y luego unión de las sílabas: *A-po-lo-ma-ti-nal,* etc. Este aprendizaje era muy lento, entre otras razones, por la escritura continua que poseían los griegos. Consistía ésta en no separar unas palabras de obras. Las oraciones eran una cadena continua. Esto planteaba el primer problema para el profesor; separar las frases y las palabras unas de otras. En matemáticas no alcanzaba la escuela primaria a las cuatro operaciones. Se enseñaba a

contar con los dedos, porque los griegos no conocieron la numeración arábiga. Expresaban los números con letras. Las centenas se indicaban con movimientos de los dedos, de la mano entera, a veces de los brazos. Era éste un complicado sistema que se traducía en lentitud del aprendizaje. La declamación era muy importante. Constituía la primera etapa de esta educación oratoria tan cara y tan característica de los helenos. El cultivo de la voz, la entonación, los gestos absorbían mucha parte del tiempo. Hablar bien hacía parte de esta concepción humanista, de esta educación filológica que estaba en la médula de la concepción de la *paideia.*

Educación secundaria

Esta etapa de la educación del hombre libre griego se desarrollaba en el gimnasio, que era en cierta forma como nuestro bachillerato, aunque mucho más incipiente. Muchos países europeos, por ejemplo, Alemania, han conservado para los establecimientos secundarios el nombre de gimnasio. El núcleo de la enseñanza del gimnasio eran las siete artes liberales, *trivium* y *quadrivium.* El maestro de los primeros años llamaba el *gramatistés,* el de los años medios *gramaticós,* el de los años superiores *retor;* en algunas ciudades lo llamaron *filólogo.* Esta fase de la enseñanza era ante todo literaria e implicaba un contacto más a fondo con los grandes autores clásicos.

Los cuatro pilares de la enseñanza literaria helenística fueron Homero –el gran clásico–, Menandro, Eurípides y Demóstenes. También se estudiaban los epigramatistas y los poetas gnómicos –moralistas–. El griego era extraordinariamente aficionado al epigrama, y gran parte de la sabiduría griega pasó a la posteridad en esta forma. Fueron la base de la formación moral y no sólo literaria. Los ejercicios literarios seguían un plan minucioso; se iban haciendo cada vez más complejos.

Plan de estudio de los autores clásicos. En primer lugar al estudiante se le daba una especie de resúmenes de obras, semejantes a los famosos resúmenes de Shakespeare hechos por Lamb, muy populares en Inglaterra. Después de Dionisio de Trax, el estudio seguía los siguientes pasos:

a. Crítica del texto.
b. Lectura.
c. Explicación.
d. Juicio.

La crítica del texto era en realidad su establecimiento. Como los manuscritos eran escasos y no siempre de fiar, porque muchos eran hechos a base de la tradi-

ción oral, el primer problema del profesor era establecer un texto auténtico. *La lectura* implicaba ejercicios de ritmo, acentuación y diálogo entre los alumnos. *La explicación* consistía especialmente en ejercicios lexicográficos y etimológicos: *Lygnos* (lámpara), de *lyein tó nykós* (borrar la noche). La etimología era muy importante para los griegos. En cierta medida creían que conociendo la raíz de las palabras se conocía su naturaleza. Era uno de los rasgos de su humanismo filológico. Sólo la lengua nos da el espíritu de la cultura, el sentido de la historia, la esencia de las cosas, el conocimiento de lo que es propio del hombre.

Homero era estudiado en forma esmerada. Se construyeron muchos vocabularios homéricos. Consistían éstos en hacer largas listas de palabras sacadas de sus poemas, poniendo al frente su explicación. También se hacían largas listas de lugares, nombres propios, etc. Había igualmente los catecismos homéricos hechos en forma de preguntas y respuestas:

P. –*¿Cuáles fueron los dioses favorables a los troyanos?*
R. –Ares, Afrodita, Apolo, Artemisa, Letos, Escamandros.

P. –*¿Quién era el rey de los troyanos?*
R. –Príamo.

P. –*¿Cuál era su general?*
R. –Héctor.

P. –*¿Sus consejeros?*
R. –Polidamos y Agenor.

P. –*¿Sus adivinos?*
R. –Casandra y Helenos, hijos de Príamo.

P. –*¿Cuáles sus heraldos?*
R. –Idaios y Eumedés, padre de Dolón, y Dolón mismo.

Alcance moral. El estudio de los textos tenía no sólo un alcance filológico sino también moral. Las máximas de los estoicos, de Plutarco y trozos de *La Ilíada* eran utilizados para ello. Homero era considerado *el más moral de los poetas.* El texto de Plutarco, *La manera como el adolescente debe escuchar a los poetas* y el *Comentario* de Eustaquio fueron muy usados como textos de enseñanza. La lección moral era extraída incluso forzando la interpretación de los textos. *Si Homero nos muestra el adulterio impúdico de París, olvidado del combate, para reunirse con Helena en su lecho, es, a no dudarlo, para cubrir de vergüenza tal impudicia* (Marrou). Pero no era éste el único sentido que tenía el

conocimiento de los poetas. Ello era indispensable al hombre culto. Se los citaba en conversaciones, en la vida pública, en la correspondencia.

Gramática. La gramática se enseñó durante la época helenística sobre todo en el texto de Dionisio de Trax, uno de los sabios alejandrinos que ya hemos mencionado. A pesar de que este texto era ya una obra sistemática y científica, era muy rudimentaria. La sintaxis en el sentido moderno no existía. Las dos partes esenciales eran la analogía –estudio de lo que llamamos partes de la oración y sus declinaciones– y las definiciones. El análisis era sobre todo fonético. Consiste en un tratamiento sistemático de las sílabas y su pronunciación. Los ejercicios prácticos incluían redacciones de fábulas, elogios, diatribas. Cada uno de estos ejercicios tenía sus modelos. Los griegos dieron una gran importancia a las definiciones y a la imitación de los modelos. Para ellos pensar correctamente implicaba definir bien.

Retórica. Esta parte de la educación era singularmente importante y compleja. Ya hemos visto que la cultura griega del hombre libre era una cultura oratoria. Por retórica no sólo se entendía lo que hoy conocemos como tal –definición y clasificación de géneros literarios, métrica, etc.–, sino un tipo de educación literaria muy amplia y dominio de todas las técnicas de la declamación y la oratoria. Recordemos que para los griegos saber hablar era saber pensar bien. La retórica incluía ejercicios minuciosos de mímica y del manejo de las manos. Los griegos amaron el gesto y la elocuencia y transmitieron este sentido a las civilizaciones mediterráneas, muy particularmente a la que denominamos latina. El movimiento de las manos servía para comunicar el pensamiento y para coadyuvar al lenguaje hablado. A Sócrates se atribuye la frase *pensamos porque tenemos manos.* La retórica comprendía tres grandes partes: 1) *teoría;* 2) *estudio de modelos;* 3) *aplicación.*

El estudio de la retórica estaba precedido de un arduo aprendizaje de términos técnicos, clasificaciones, divisiones, etc. Los griegos llevaron las definiciones y clasificaciones hasta la manía y el exceso de formalismo. El estudio de la retórica seguía cinco pasos; *invención, disposición, elocución, memorización, acción.* La invención suministraba un repertorio de temas; la disposición daba reglas para confeccionar un discurso típico; la elocución normas sobre estilo brillante, contenido, fúnebre, alegre, etc.; la memorización y la acción para el acto mismo de pronunciarlos. Un caso muy estudiado era el elogio de un personaje, de una ciudad, de una acción, etc. Los retóricos suministraban planes extensos y complejos que el alumno debía practicar. Para el elogio de un ciudadano, por ejemplo, la retórica clásica daba una indicación de treinta y seis desarrollos determinados. Estos treinta y seis pasos eran el desarrollo de tres grandes puntos de partida: 1) *bienes exteriores* –pueblo de nacimiento, bienes, riquezas, cualidades persona-

les, etc.–; 2) *bienes del cuerpo* –salud, belleza, sensibilidad, etc.–; 3) *bienes del alma* –sabiduría, templanza, piedad, coraje, etc.

Esto nos suministra un ejemplo aproximado de la enseñanza superior de la retórica. En realidad, la técnica era mucho más complicada. Para la enseñanza secundaria (*gimnasio*), se tomaban frases célebres y se planteaba un desarrollo. Por ejemplo, Isócrates dijo: *La raíz de la educación es amarga, pero sus frutos son dulces.* Para el desarrollo de esta frase era necesario escribir ocho párrafos: a) presentar a Isócrates y hacer su elogio; b) parafrasear en tres líneas su aforismo; c) justificar brevemente su opinión; d) establecerla, por contraste, refutando la opinión contraria; e) ilustrarla con una comparación; f) luego con una anécdota, tomada, por ejemplo, de Demóstenes; g) citar autoridades en su apoyo –los clásicos, Hesíodo, etc.–; h) concluir: *es el bello pensamiento de Isócrates sobre la educación.*

Formalismo. Esta educación retórica muestra mejor que ninguna otra el sentido de la forma que tuvieron los griegos, con sus aspectos positivos y negativos. Ser educado para ellos quería decir tener cánones directivos, tener modelos e imitarlos bien, darle a la vida una forma. Esta cultura clásica, dice Marrou, no conoce la necesidad romántica de renovarse, de ser original; es conscientemente pedante y orgullosa de su condición. Una de las herencias del humanismo griego será este formalismo literario, este afán de ceñirse a reglas, a cánones, a normas que se repiten de generación en generación. En el clasicismo francés, en la misma educación francesa de base humanística parece conservarse muy pura esa herencia. El gusto francés por la imitación de los *modelos,* la abundancia de retóricas, de artes poéticas, el culto de la forma perfecta, la institución de las academias, la reverencia por lo tradicional en el estilo, en las artes, en el cultivo de la lengua, tan característico de la educación francesa, todo eso es griego. Como es griego el amor por las definiciones, clasificaciones, ordenaciones; en una palabra, por las ideas claras y distintas de Descartes.

El formalismo es la contraposición de la espontaneidad. La teoría de la educación –la antropología deberíamos decir en sentido más estricto– se aboca aquí a una de esas antinomias irreductibles, muy semejante a la de individuo-comunidad. Educarse es sin duda darle una forma a la vida, formarse hábitos, tener una serie de expresiones aprendidas, que son regulares y que por ser regulares constituyen una especie de ley de la individualidad. Actuar a través de formas acabadas da también rigor en el pensar y en el actuar, y es un elemento indispensable de lo que podríamos denominar economía del actuar y el pensar. Si a cada momento debiéramos inventar o descubrir la forma de nuestra actuación, perderíamos demasiado tiempo; tampoco sería posible la comunicación con los otros en sociedad. La vida social está llena de gestos, fórmulas –piénsese en la cortesía–, maneras de actuar estereotipadas, convencionales. Estas formas una vez aprendidas se practican inconscientemente. En cierta medida nos despersonalizan. Son comunes a todos porque, si no lo fuesen, no servirían para la comunicación social. Por otra parte, el hombre necesita la espontaneidad en la conducta. Quien sólo puede vivir de acuerdo con hábitos pierde la capacidad de invención de nuevas respuestas ante los estímulos de la realidad y ante los problemas que ésta le presenta, problemas que no siempre son iguales. El asunto es de vastos alcances sociales. Las sociedades necesitan personalidades creadoras, inventores en el más amplio sentido de la palabra. Y no hay creación donde no se rompe un hábito, una forma estereotipada. Una personalidad que no pueda salirse en ninguna circunstancia de una rutina –el mundo de las formas, no hay que olvidarlo, es rígido– estaría expuesta a muchos fracasos. Perdería totalmente la posibilidad de adaptación a circunstancias variables, y de no encontrar respuestas nuevas perecería. La posibilidad de romper la forma acabada es uno de los atributos de la vida espiritual de la persona. Sólo el espíritu parece gozar de la posibilidad de renovarse, sólo la persona es libre. La libertad radica en la posibilidad de romper las formas viejas y crear nuevas. Una cultura que sólo practica las formas arcaicas se esteriliza; lo mismo ocurre con la personalidad. Sobre todo esto, Bergson, en su libro *Las Dos Fuentes de la Moral y de la Religión,* ha expresado ideas muy importantes. Para Bergson, el hábito hace parte del mundo de la naturaleza. En el mundo del hábito no se dan la libertad y la creación; como no se da lo que es individual. Allí todo es homogéneo, igual. La ruptura del hábito, que es una realidad de carácter mecánico, es lo que hace posible la renovación de la vida, la invención, la creación de nuevos valores para la persona y para los grupos sociales.

Memorismo. El gusto de los griegos por la memorización fue uno de los legados que la pedagogía griega dejó a los pueblos de Occidente. Esta tradición memorística se acentúa en la Edad Media y se prolonga todavía hasta la época moderna, no obstante varios siglos de transformación de la psicología y de práctica de las ciencias experimentales. Uno de los motivos de orgullo del hombre griego educado era poseer un amplio acervo de frases, sentencias y versos clásicos y poderlos decir de memoria. En la Edad Media la memorización llegó a tales extremos que Augusto Messer en su *Historia de la Pedagogía* cita el caso de un estudiante del siglo VIII, Walafrido Strabo, quien en su diario anotaba que se había sorprendido cuando aprendió a leer su lengua materna y se dio cuenta de que era posible leer y entender al mismo tiempo lo que se leía. Quería poner de relieve el contraste entre la enseñanza del latín que entonces se hacía aprendiendo textos de memoria, aunque no se entendiesen, y la enseñanza de la lengua materna en que se leía y entendía lo escrito.

La actitud ante el valor y función de la memoria es uno de los rasgos que más distancian la pedagogía moderna de la clásica. El primer pensador pedagógico que expresa en forma sistemática su desconfianza a este respecto es Montaigne. En sus ensayos pedagógicos se encuentra una marcada hostilidad y una burla constante a una pedagogía que atiborra la cabeza del estudiante con una erudición pedante, hecha a base de conocimientos aprendidos de memoria, sin profundidad alguna y sin asimilación. En su carta a la condesa de Gurson, sobre *La educación de los niños,* al recomendarle las calidades que debe tener un buen preceptor de sus hijos, le aconseja que lo busque con *una cabeza bien hecha, más que con una cabeza repleta.* Y agrega, *porque saber de memoria no es saber.*

Siguiendo estas huellas, la pedagogía moderna –a la cual siempre habrá que asociar el nombre del señor de Perigord– da más importancia a la formación del juicio, a la capacidad de pensar con cabeza propia, que a una frondosa erudición memorística. Se cree que una gran memoria no siempre es indicio de una robusta inteligencia, ni expresión de una educación sólida. En efecto, la observación cotidiana nos muestra que personas de una gran memoria casi nunca se caracterizan por saber pensar con hondura. Parece haber una oposición radical entre el cultivo de la memoria y el desarrollo del raciocinio. Desde luego, hay conocimientos que deben memorizarse, y la escuela moderna no desconoce en este sentido el valor utilitario de la memoria. Pero no tiene por esta facultad la admiración supersticiosa que se tuvo antaño. En verdad, una erudición excesiva conduce a una formación dispersa y casi siempre va en detrimento del pensar a fondo y con lógica. El erudito en ningún caso es el pensador. Ni tampoco un amplio saber de memoria es síntoma de una firme cultura. Sólo hay cultura personal cuando los conocimientos se han absorbido en tal forma que ya no aparezcan como cuerpos extraños, superpuestos unos sobre otros en la personalidad. Valery definía la cultura como *aquello que nos queda después que hemos olvidado lo que habíamos aprendido.* Dentro de su aparente paradoja la frase encierra un significado profundo. Quiere decir que sólo hay cultura personal cuando hay total asimilación de los conocimientos, cuando los incorporamos a la personalidad y les damos un sello propio. En todo caso podemos interpretarla en el sentido de que lo que importa no es conocer muchas cosas, sino conocerlas bien y razonablemente. Que es todo lo contrario de una cultura erudita, hecha de conocimientos aprendidos de memoria. La información no es la cultura.

ENSEÑANZAS PARTICULARES

Deportiva. El griego se diferenciaba del bárbaro por la lengua y por la educación deportiva. Ningún griego noble y libre podía dejar de ser un *sportsman.* Nos

encontramos aquí con lo que será característica de toda forma de vida nobiliaria. Ocio, gasto ostensible y educación deportiva –desde atletismo hasta caza, equitación y esgrima– serán los elementos constitutivos del tipo del *caballero,* del *homme galante o* del *gentleman* en la Edad Media, en el siglo XVII francés o en la historia inglesa. El noble, como tipo espiritual y la educación nobiliaria como un tipo histórico de paideia, tendrán un marcado desdén por el trabajo manual, por toda actividad económica e industrial. Sin embargo, tendríamos que hacer una excepción al considerar la evolución particular del tipo nobiliario inglés. El *gentleman,* a diferencia de lo que ha sido típico en la nobleza continental, no desdeña las actividades comerciales ni ciertas profesiones técnicas. Por esta circunstancia conserva todavía un papel dirigente o por lo menos importante en la vida de la nación británica. No es, como le ocurre a su congénere continental, una clase sin rol o función social.

Hay que recordar, cuando hablamos del deporte griego, algunas características educativas. 1) Por lo menos en la época clásica y hasta muy avanzado el helenismo, el deporte griego no fue profesional. Con el tiempo llegó a serlo; entonces se convirtió en trabajo y en espectáculo, perdiendo el sentido estético y moral que tuvo en su esencia. 2) Tampoco tuvo un sentido higiénico o fisiológico como lo tendrán los sistemas gimnásticos de la época moderna –gimnasia sueca Ling, o gimnasia libre de Jhan en Alemania, o gimnasia atlética–. Para el griego la formación deportiva tenía un sentido estético y moral. El ideal de la *kalokagathia* (belleza y perfección) se lograba en muy alta medida gracias al deporte. El *sport* hace bello el cuerpo y acerca la personalidad a su logro completo, a su perfección física y del carácter. Ya hemos visto que el gusto griego por las competencias deportivas arraigaba muy hondo en su concepción de la vida como hazaña y empresa para alcanzar la gloria. Es lo que han denominado el *ideal agonista* de la cultura griega (de *agon = combate*). 3) No sería excesivo pensar que el deporte hacía parte de una técnica para llegar al ideal socrático del dominio de sí mismo. Por dos motivos: primero, porque la competencia y el deseo del triunfo afirman la personalidad, templan la voluntad; segundo, porque el dominio del cuerpo hace parte del autodominio moral, obliga a una vida sobria y en parte ascética. Tampoco podría descontarse de la concepción griega del deporte el factor militar; más, desde luego, en Esparta que en Atenas. Recordados estos puntos, veamos en algún detalle cuáles eran las bases de la educación deportiva griega.

La palestra. La palestra era con el templo y el mercado el sitio más importante de la ciudad griega. Poseía una pista de carreras de 180 a 200 metros y muchos edificios adyacentes, como baños, salones de masaje, aulas para ejercicios y explicaciones teóricas. Los principales deportes que se practicaban en la palestra

eran: 1) La carrera, que era lineal; generalmente no sobrepasaba los 200 metros. Los griegos desconocieron la moderna carrera de obstáculos. 2) El salto de longitud; desconocieron el de altura. 3) Tal vez su deporte favorito fue la lucha (precisamente palestra viene de *palé* = *lucha*). Era éste un ejercicio brutal en que los dos contendores se debatían hasta que uno de ellos quedaba exhausto. 4) El boxeo, que no se verificaba como el actual en el centro de un cuadrante (*ring*), sino al aire libre. No tenía término fijo de duración. Como en la lucha, el término del combate era el agotamiento de uno de los rivales. 5) La pancracia, combinación de lucha y boxeo. 6) Lanzamiento de disco y jabalina, ejercicios típicamente griegos. Fuera de éstos practicaban las carreras de carros y la marcha de montañas. Los atletas se hacían dar masajes antes de las pruebas y luego se cubrían el cuerpo con aceite, encima del cual rociaban una menuda arena. Los atletas relucientes bajo el sol mediterráneo de la Hélade sólo existieron en la poesía; fueron una creación de la imaginación de los poetas (Marrou).

La educación deportiva llegó a tener tanta importancia, que los jóvenes griegos –la juventud dorada de las ciudades helenísticas– pasaban gran parte del día en la palestra. El oficio de *paidotriba* o *paidonomo* de una palestra llegó a ser altamente lucrativo. Ya vimos que al final del helenismo se fue acentuando la pugna entre educación deportiva y educación intelectual, venciendo esta última. Pero todavía en la época helenístico-romana, la vida en la palestra era tan importante –y, además tan profesionalizada–, que esta circunstancia planteará a la conciencia cristiana un problema de tipo moral. Los primeros padres de la Iglesia criticarán *esta manera de perder el tiempo* en las futilidades del *stadium*.

Enseñanza de la filosofía. La filosofía se enseñaba por tres medios: las *escuelas,* que fueron especialmente numerosas en la época helenística. Recuérdese la *stoa,* la de Epicuro, los cínicos, etc., etc., enseñanza personal de los filósofos y conferencias públicas. Ya hemos visto algunos rasgos distintivos de las escuelas superiores griegas, su carácter de fraternidad entre estudiantes y maestros, el estilo sucesorio de su rectoría, la organización casi mística y hermética que poseyeron. Encontraremos este carácter también en las escuelas técnicas, como en la de medicina de Galeno.

La educación filosófica de las escuelas griegas no abarcaba únicamente la enseñanza teórica o técnica de la filosofía. Tal vez, esto ni siquiera era esencial. Lo más importante era la forma de vida, el practicar la vida filosófica. El ingreso a una escuela implicaba cierto comportamiento moral, ascético, que algunas como las cínicas llevaron hasta el absurdo. Algunos filósofos étnicos no sólo abandonaron totalmente los bienes materiales, sino que dejaban crecer sus cabelleras y uñas en forma silvestre, presentando en ocasiones figuras de mendigos. Todas

estas fraternidades filosóficas, incluyendo la epicúrea, imponían mandatos de frugalidad. La filosofía llegó a ser la más alta forma de vida, altamente impregnada de sentido religioso. En esa época en que comenzaron a derrumbarse los viejos mitos del politeísmo griego, la filosofía fue un verdadero sustituto de ellos. Se hablaba entonces de la *conversión* a la filosofía, con el sentido que tiene este término en la vida de las religiones. Marrou cita la siguiente anécdota de Polemón: Alguna vez éste regresaba ebrio de un banquete. Coronado de pámpanos irrumpió en el salón de la Academia donde Xenócrates platicaba sobre la vida moral. Polemón –que pertenecía a la juventud dorada disoluta que Platón personificó en Alcibíades– sufrió tal conmoción con las palabras de Xenócrates, que inmediatamente ingresó a la escuela y transformó su vida. Fue luego el rector de la gran escuela que había fundado Platón.

Enseñanza técnica. Los griegos desdeñaban las ocupaciones técnicas como indignas del hombre libre. El trabajo manual y profesional estaba reservado a los esclavos y metecos. No conocieron, pues, una enseñanza técnica en el sentido moderno. Sin embargo, no faltaron escuelas que se acercaban a las facultades profesionales, como las de medicina. Las más conocidas fueron las de Hipócrates y Galeno. La enseñanza era hecha por el maestro en forma libre, constituyendo en torno suyo fraternidades cerradas de alumnos. El secreto profesional se practicaba y el saber no podía transmitirse a personas ajenas al grupo o a sus descendientes. Los alumnos estaban ligados al maestro con profundo deber filial y practicaban entre sí una especie de comunidad de bienes que evoca las escuelas filosóficas de la época. La enseñanza de la medicina tenía un acentuado contenido ético y religioso que se ve muy claro en el famoso juramento hipocrático. He aquí el texto:

> Juro por Apolo médico, por Higia y Panacea, por todos los dioses y todas las diosas, a quienes tomo aquí como testigos, que con todas mis fuerzas y con plena conciencia mantendré mi juramento y las promesas siguientes: Que respetaré a mi maestro en este arte, como respeto a mis padres; que compartiré con él mis bienes y le proveeré de todo cuanto fe sea necesario; que consideraré a sus descendientes como hermanos por la sangre y les enseñaré este arte sin retribución ni condición alguna; que daré libre acceso a los conocimientos de la disciplina, primero a mis hijos, luego a todos aquellos que por escrito y por juramento, según la ley médica, se declaren mis discípulos, y a ningún otro. Por lo que se refiere a la curación de los enfermos, les recomendaré la dieta la mejor que pueda según mi opinión y permaneceré alejado de todo mal y de toda injusticia. No me dejaré seducir por el ruego de nadie a dar un veneno o a dar un consejo en caso semejante. No daré a ninguna mujer consejo para evitar la concepción o impedir el nacimiento de un niño. Consideraré como

sagrados mi vida y mi arte. No practicaré la operación de la talla, y cuando entre en una casa, sólo lo haré para bien de los enfermos; me abstendré de toda acción injusta y no me mancharé, por lujuria, con ningún contacto. Todo lo que hubiere oído durante la curación, lo callaré y lo guardaré para mí como un secreto. Si logro mantener este juramento, que obtenga en recompensa un porvenir brillante y una vida feliz y que se me cubra de elogios; pero si falto a él o juro en falso, que tenga la suerte contraria (Castiglioni, *Historia de la medicina*).

La medicina griega de aquella época era avanzada para su tiempo, pero aún rudimentaria. No se practicaron la disección, ni la cirugía. El procedimiento terapéutico más común consistía en sangrías y purgantes. Pero aunque incipiente desde el punto de vista técnico, la medicina hipocrática tenía hondo sentido ético y espiritual. Estaba, por otra parte, muy ligada a la filosofía, es decir, impregnada de humanismo. Era una medicina concebida como algo más que una ciencia natural; podríamos decir que era una mezcla de ciencia natural y ciencia del espíritu. El griego tenía muy desarrollado el sentido de la complejidad de la vida humana, y de la influencia de la vida espiritual sobre la biológica, como para no exigirle al médico un conocimiento que iba más allá de los puros factores naturales de la enfermedad. Algunas máximas, tomadas del gran *corpus hipocraticum,* de entre las muchas citadas por Castiglioni en su *Historia de la medicina,* así lo indican:

El médico que es al mismo tiempo filósofo, es semejante a los dioses. No hay gran diferencia entre el médico y el filósofo, porque todas las calidades del buen filósofo deben encontrarse en el médico: el desinterés, el pudor, la dignidad del aspecto, la seriedad, la tranquilidad del juicio, la serenidad, la decisión, la pureza de la vida, el rechazo de todo lo que la perjudica, un alma vacía de rencores, la devoción por la divinidad.

Las instrucciones que recibía el aprendiz en cuanto a su conducta eran minuciosas. Desde el vestido hasta el comportamiento en la casa del enfermo estaban rigurosamente reglamentados. Estas recomendaciones deontológicas –tratados de ética profesional– prescribían la pulcritud del vestido, la simpatía con el enfermo, la prudencia en las conversaciones, etc. Están bañadas por un penetrante sentido psicológico que sabe valorar la influencia del médico sobre el enfermo.

SENTIDO DEL HUMANISMO GRIEGO

El hombre como ideal. Aunque la palabra *paideia* tiene el *país* –dice Marrou– hay que traducirla así: *el tratamiento que hay que darle al niño para que se haga hombre.* El llegar a ser adulto, hombre en su sentido integral, animó, pues, toda la actividad pedagógica de los griegos. Ya hemos visto que para los griegos la infancia en sí misma carecía de valor. Puesto que el niño no tenía vida espiritual alguna –el griego sólo creía que ésta existía cuando daba productos objetivos– no era *persona.* No existió en la cultura griega nada comparable a la estimación y el interés por la infancia que caracteriza la pedagogía moderna, de Rousseau hasta nuestros días. Precisamente por eso se ha denominado al sistema de Pestalozzi, pedagogía *paidocéntrica,* es decir, que pone en el centro de todas sus reflexiones la personalidad propia del niño. Tampoco tuvieron los griegos –ni ningún pueblo de la antigüedad– la noción psicológica de *diversas edades,* que es una conquista de la llamada psicología diferencial moderna. Al educar, el griego pensaba únicamente en que el niño debería llegar a ser un adulto y a realizar la imagen ideal de su pueblo.

El hombre integral. La noción de formación integral de la personalidad es tal vez la más importante de las que componen el ideal griego de la educación. Es el concepto central del humanismo, tal como ha sido legado a las culturas de Occidente. Para el griego, escoger un conocimiento en lugar de otro, unilateralizar la educación en algún *sentido,* era mutilar la personalidad. De ellos nos viene la vieja tríada de educación intelectual, moral y física. El cuerpo en primer lugar, su desarrollo armónico, su belleza, su fortaleza. De ahí el valor de la educación deportiva. Luego, la formación del espíritu y el adiestramiento de la razón a través de la filología, la matemática y la filosofía. En el diálogo sostenido entre la filosofía y la retórica encarnadas en las personalidades de Platón e Isócrates, ni éste se decide a excluir del todo a la filosofía ni aquél la retórica. La diferencia radica en cuál ha de llevar el mayor tiempo, pero no en la exclusión total de una u otra.

Esta educación integral es también educación básica o general. La idea de la *enkyklyospaideia,* de la formación de lo que es corriente en el hombre culto, excluía toda especialización. Se dice por eso que el humanismo griego enfrenta *el hombre* al *técnico.* La paideia tendía a formar un hombre capaz de acometer cualquier actividad, a conseguir el mínimo de condiciones comunes que requiere cualquier actividad parcial. No hay que olvidar, además, que la obra de arte de la pedagogía griega y la preocupación central de sus grandes teóricos fue la formación del político. Y el político es la negación del técnico, del profesional o del especialista. Es ante todo un *conocedor de hombres* y este conocimiento no se obtiene sino a través de la formación general que es característica del humanismo.

Primado de la moral. Esta educación acentúa el valor de la formación del carácter sobre cualquier otro aspecto. El ideal de la *Kalokagathya* sintetizaba los máximos valores a que podía aspirar la personalidad. Se ha traducido esta palabra

por *bondad y belleza.* Pero la palabra *agathos* tiene también en muchos textos griegos, especialmente en Platón, un matiz ético, desde luego, pero que va más allá de lo que con un sentido un poco trivial solemos llamar bondad. Quería decir perfección. Lograr el tipo ideal de hombre, formado integralmente de todos esos productos físicos, estéticos, éticos, intelectuales, filológicos, matemáticos, etc. El ser hombre era en sí mismo un tipo. Un tipo que incluye el ser noble, caballero –en el sentido de que éstos constituyen dos tipos espirituales– el ser filósofo, el realizar todos esos valores en una síntesis que es la personalidad bella y buena. La bondad griega no era exactamente un producto como la bondad cristiana. Con seguridad excluía la resignación aunque incluía el asceticismo como expresión del dominio de sí mismo y de la morigeración de las pasiones. Incluía en todo caso –como entre los romanos– el vigor, la fuerza de la personalidad. No podía ser humano el hombre que no se acercaba al tipo ideal, que no se realizaba. La frustración es una fuente de mal (*léanse* sobre esto las admirables páginas de Max Scheler sobre el resentimiento en la moral). Contenía también un elemento intelectual, evidente sobre todo en Sócrates. En cierto sentido para éste, sólo los inteligentes –inteligente el que lee en el interior de las cosas, el que conoce el logos, el sabio– pueden ser buenos. Pero al mismo tiempo, saber y bondad estaban íntimamente ligados. Es una idea estrictamente griega, que el saber, incluso el saber científico, debe tener un fin de formación moral. No entendían que la ciencia fuera algo a lo que valiera la pena dedicarse por sí mismo. No conocieron el tipo que han visto aparecer las civilizaciones modernas poseedor de un gran cúmulo de conocimientos científicos y, en cierta forma, ciego para la vida moral. En la frase tan citada de Rabelais –Gargantúa– de que *ciencia sin conciencia es la muerte del alma,* resuena esta herencia del humanismo griego.

Resulta muy instructivo detenerse a confrontar la educación antigua con la moderna a este respecto. En la evolución semántica de la palabra *educar,* dice Marrou, desde la antigüedad hasta nuestros días, se ve muy claro el contraste. La educación moderna se ha convertido más en *instrucción,* en el sentido de acumular conocimientos, que en *formación* en el sentido de modelar el carácter y la voluntad. Pedagogo quería decir entre los griegos, en sentido estricto, el que conduce al niño en todos los momentos de la vida. Generalmente era un esclavo o un hombre libre escogido por la excelencia de su carácter, de manera que fuera un verdadero prototipo, que formara más por la irradiación de su personalidad que por sus conocimientos. En la época moderna el educador es alguien que transmite un saber preprofesional o profesional, es decir, un conjunto de conocimientos útiles. El educador, por otra parte, se ha convertido en *funcionario.*

La escuela moderna –no olvidemos que el término escuela se emplea aquí para significar toda clase de organizaciones de enseñanza –ha sufrido una gran transformación, y podríamos decir que se ha empobrecido espiritualmente, por razón de dos fenómenos: la importancia de la ciencia y la burocratización de sus funciones. La enorme importancia de la técnica en las sociedades modernas y las necesidades de las profesiones han atiborrado la escuela de conocimientos y ya casi no queda lugar para la auténtica formación espiritual. Se exige a la escuela –comenzando por la primaria– que dé ante todo saber profesional, técnico. Por otra parte, la escuela no ha escapado al fenómeno típico del mundo moderno, de la civilización industrial, tan estudiado por el sociólogo Max Weber y por toda la meditación social y antropológica moderna: la burocratización y la racionalización de la actividad. Hay muchas analogías entre una escuela y una fábrica o una oficina pública: horarios fijos, jornadas estrictas, división del trabajo, aplicación de los métodos científicos naturales, etc. Como resultado de esto la enseñanza se ha *impersonalizado.* Ya casi no hay contacto directo de maestros a estudiantes. El tiempo reservado a materias no estrictamente técnicas y sin inmediato valor profesional, se ha restringido cada vez más. Además, la misma escuela pública moderna –reunión de un grupo de alumnos en un salón escolar bajo la dirección de un jefe de grupo– ha obligado a esta impersonalización de la enseñanza. La pedagogía moderna ha predicado la llamada individualización de la labor educativa, es decir, que el maestro se esfuerce por no medir a los alumnos por el mismo metro, por adecuar su actividad a la personalidad de cada uno, pero parece haber una imposibilidad física y psicológica para lograrlo. No hay tiempo para tal educación y por razones de economía (porque también el concepto de economía, es decir, conseguir el máximo de rendimiento con el mínimo de esfuerzo y de tiempo, ha invadido la escuela), la enseñanza debe hacerse teniendo en cuenta la capacidad de los menos dotados y la transmisión de un saber uniforme. Por ciertos aspectos, la escuela moderna se ha convertido en una organización de masas, con todos los efectos que esto implica. No quiere esto decir que ya la escuela no tenga una misión espiritual y moral, o que sea totalmente imposible cumplir esta tarea. Todo lo contrario; hoy es más urgente que nunca. Pero es preciso darse cuenta de los escollos que encuentra y de los nuevos factores que han surgido. En esto se tiene uno de los más complejos y más vastos campos de meditación de la pedagogía moderna. Todo esto se liga al problema de la formación de la personalidad, a típicas antítesis que han surgido en el mundo moderno, tales como educación profesional y educación general, que constituyen el meollo de toda problemática pedagógica en nuestros días y sobre las cuales habrá que volver al hablar de los grandes pensadores pedagógicos como Pestalozzi.

El hombre vs. el técnico. El humanismo clásico quiere formar al hombre en sí, disponible para cualquier actividad particular, en quien ninguna especialización

limita sus posibilidades. Hasta cuando se trata de una profesión técnica, como fue el caso de la medicina, el griego conserva una cierta nostalgia de la preparación general y se muestra descontento con la especialidad. Los aforismos de Hipócrates insisten en que el médico debe poseer las mismas calidades del filósofo. El griego no desdeñaba la técnica porque la desconociese, sino más bien porque estaba convencido de que toda especialización mutila la personalidad. De ellos nos viene la noción –esencial en el humanismo– de una educación general y común. De una educación elemental como la llamara en (siglo XIX) Pestalozzi. En un pasaje del emperador Juliano, citado por Marrou, al oponer aquél la tradición del helenismo a lo que el Apóstata denomina *barbarie de los cristianos,* está muy bien expresado este ideal antiprofesional del humanismo clásico:

> El hombre bien dotado, que ha recibido la educación clásica, llega a ser capaz de toda clase de hazañas; lo mismo puede hacer avanzar las ciencias que llegar a ser jefe político, hombre de armas, explorador o héroe. Es él como un presente de los dioses entre los hombres.

Humanismo social. Se ha dicho que la *persona* es la heredera de la cultura clásica, una vez superada la etapa en que el hombre era educado con miras al servicio de la polis. La paideia del helenismo busca formar personalidades ideales. La vida personal es el valor supremo. Pero sería restringir demasiado el concepto de persona y limitar el alcance del humanismo clásico si se pensase que éste, en su etapa de madurez, se olvida del ciudadano y de la educación para el bien de la humanidad. El griego buscaba en esto, como en todo, la síntesis, el punto de equilibrio. No en vano el concepto central de su pedagogía era el de la formación integral. Cultura general para ellos era también cultura común, cultura que sirve para la comunicación con los demás y, por lo tanto, para formar una unión espiritual. De ahí la importancia que daba al lenguaje, la calidad filológica del humanismo. La lengua es el bien común por excelencia; es el elemento cultural que nos da con más profundidad la noción de pertenencia a un mismo grupo. No sólo por esto tenía sentido social el humanismo clásico. La idea de la comunidad cultural le era tan esencial, que por esta circunstancia parece haber fracasado la constante insinuación de Platón –recuérdese su polémica con Isócrates– de hacer de las matemáticas la base de la formación superior. La matemática era un conocimiento hermético, sólo accesible a unos pocos espíritus. No era un bien cultural común como la lengua y la tradición poética.

Humanismo literario. La primacía de la filología, de la retórica y el hecho de que las fuentes de formación del hombre griego fueran sus grandes clásicos literarios, hacen del humanismo clásico un humanismo literario y no científico.

Homero fue el gran educador de la Hélade; así lo definió Pericles en alguno de sus famosos discursos fúnebres. Con su riguroso sentido de la integración los griegos no desdeñaron la matemática, ni la filosofía,. pero éstas, sobre todo la primera, tenían el sentido de disciplinas formales preparatorias propias para adiestrar el razonamiento lógico, muy importante para ellos, pero no constituía el elemento más importante de la formación de la personalidad. La iniciación en una vida superior del espíritu, lo que pulía al hombre, lo que hacía de él un ser educado, formado, era ante todo la poesía y la historia en forma de anécdota o leyenda. Los franceses –Pascal– llamarán a este elemento de la personalidad culta, *l'esprit de finesse,* por oposición al *esprit de géometrie.* Lo propio del humanismo es el primero, porque es el órgano del conocimiento de lo que es humano. A los ojos del clasicismo, dice Marrou, el hombre culto es aquel que ha sido arrullado por los dioses de Héctor o los relatos de Alcinoo; que ha descubierto las pasiones de los hombres y su profundo corazón en el final de un coro de Eurípides, o en una anécdota de los historiadores, y que ha adquirido así una cierta experiencia psicológica, un fino sentido de los valores morales, de lo real y de lo posible, del hombre y de la vida.

Hasta nuestros días este primado de la ciencia de la cultura sobre las ciencias naturales y físico-matemáticas, será uno de los rasgos distintivos de la concepción humanista de la educación. En los romanos –a pesar de su practicismo– la encontramos como supremacía del derecho. El derecho es lo propio del hombre y por lo tanto sólo el derecho nos dice lo que es él. Lo encontramos también en los humanistas del Renacimiento, como primado de las lenguas clásicas y de la filosofía. Lo hallamos de nuevo en pensadores del siglo XVII como Juan Bautista Vico. Se renueva en la época moderna con la primacía de las ciencias del espíritu sobre las naturales como las propias del hombre culto y las que nos dicen lo que es el hombre, sea como ser social, sea como ser individual. Un tema permanente de la filosofía moderna, del humanismo moderno, es la crítica de la ciencia, por no decir su actitud y desdén por la ciencia. Es un punto en el que están de acuerdo casi todos los grandes pensadores, especialmente los grandes metafísicos. Para Max Weber, la ciencia es trabajo y su creación requiere energías semejantes a las que exige la industria. La idea de Bergson de que sólo la intuición nos da la esencia del espíritu y de la vida, y que las categorías intelectuales que aplican las ciencias naturales sólo nos dan su cáscara externa, una imagen empobrecida de la realidad, tiene también la misma fuente. El auge de la filosofía de la cultura en la época moderna y la idea persistente en muchos pensadores contemporáneos –Heidegger, Marcel, etc.– de que la poesía y el arte son los productos más valiosos y que más respuestas nos dan sobre la vida y sobre la realidad metafísica, arraiga pues en la tradición del humanismo clásico.

Valor de la tradición. El humanismo clásico reposa sobre una profunda reverencia a la tradición. Ya hemos puesto de presente su amor a la forma y su escaso afán de originalidad. Los libros clásicos fueron la fuente de formación de sucesivas generaciones. De ahí que existiera entre los antiguos cultos un lazo de unión muy íntimo. Porque poseían un tesoro común en las enseñanzas transmitidas por los maestros de antaño. De ahí también el sentido de comunidad cultural. El griego reverenciaba e imitaba hasta el exceso los modelos, las reglas, las palabras, los ideales y las formas de expresión de sus grandes antepasados.

Capítulo II

ROMA

Es de mucha importancia estudiar la concepción pedagógica romana porque una gran parte de nuestras formas de vida y de nuestros conceptos sobre lo que debe ser la educación nos vienen de Roma. La herencia griega, la romana y el cristianismo forman las tres grandes bases de lo que solemos llamar civilización de Occidente. De Grecia vienen casi todos los conceptos científicos y filosóficos, de Roma los jurídicos y políticos, del cristianismo los religiosos y éticos. Roma fue, en parte muy considerable al menos, el puente para que llegara hasta nosotros la idea de la *paideia* griega; es decir, del humanismo. Los romanos traducirán la palabra *paideia* por *humanitas;* es decir, lo que es necesario para llegar a ser hombre. Sobre esta idea de la *humanitas,* incorporando elementos propios de su cultura, Roma construirá su idea de la educación.

LA CULTURA ROMANA

La cultura romana fue en sus bases una cultura de pueblo rústico; una cultura de agricultores y campesinos. Roma no conoció el refinamiento urbano de Grecia, y aunque el Imperio Romano tuvo ciudades populosas, donde la vida urbana alcanzó gran desarrollo, el romano típico fue siempre en el fondo de su alma un hombre rústico. Todo romano educado, noble y rico tenía su casa de campo, su *villa,* aunque viviese en la ciudad y en ella solía pasar grandes temporadas de su vida. El valor simbólico de muchos de sus hombres, por ejemplo Cincinato, dependía de que llegaron a encarnar las virtudes del hombre de campo. Cicerón, que ha sido considerado como el prototipo del romano culto, era de origen campesino –nació en una pequeña aldea de las montañas de Arpinum– y conservó durante toda su vida el sentimiento rústico de su comarca; personalmente adquirió grandes propiedades territoriales y dispuso en ellas grandes bosques y parques (Schwartz, *Figuras del Mundo Antiguo*). Las virtudes características del hombre de campo formaban parte esencial del ideal romano de educación: frugalidad, realismo, idea de la propiedad rústica, firme sentido familiar, hasta una cierta mezquindad, dice Marrou.

La lengua latina denuncia este carácter pedestre de la cultura. Los nombres de persona romanos presentan un gran contraste con los griegos. Mientras la onomástica latina se toma de realidades de la tierra, la griega proviene sobre todo de complejas realidades psicológicas y morales. El romano se llamaba Secundus, Quintus, Decimus, o Cicerón que quiere decir garbanzo; Capito (de gran cabeza); Platus (pie plano) Maximus (de gran estatura); Lentulus (lenteja); Agrícola (labrador); Porcius (cerdo); Vitelius (ganado). En cambio en los griegos encontramos Pericles (el muy ilustre); Demóstenes (fuerza del pueblo); Cleón (el glorioso) Teodoro (presente de los dioses); Agatón (el hermoso) (Marrou, *Historia*).

Los lingüistas han hecho ver el carácter pedestre de la lengua latina, y ya sabemos que si hay algo que sea la expresión del espíritu de un pueblo es su lengua. El pueblo romano era poco imaginativo y poco dotado para la abstracción. Por esta circunstancia son casi nulas sus contribuciones a la filosofía y a la ciencia, aunque hubieran sido grandes en el campo de la técnica. En realidad, no hay una filosofía latina y los pocos brotes de ésta eran una mera prolongación de lo griego. Así ocurre, por ejemplo, con el estoicismo romano y con la filosofía natural que puede encontrarse en un poeta como Lucrecio. Tampoco la poesía latina logró sobrepasar cierto plano descriptivo y naturalista. Nada hay en ella comparable a la tragedia griega. La misma evolución de algunas palabras de alcurnia espiritual muestra la rusticidad del espíritu romano, su orientación utilitaria y su origen agrícola. Así, *laetus,* usado tardíamente como sinónimo de feliz, gozoso, significó en un comienzo graso, y se decía de los animales, de los frutos sazonados, de las tierras bien dotadas de humus; *sincerus,* en un principio se dijo de la miel sin cera en lugar de predicarse de las personas; *egregius* era un animal salido del rebaño –que se destacaba– y sólo tardíamente se dijo del hombre virtuoso, o eminente; *putare,* antes de pensar, quiso decir pelar, luego hacer una muesca sobre un palo, manera de calcular en los negocios.

Marrou hace notar que hasta el plan tradicional de la casa romana está basado en la primitiva casa campesina. El núcleo está constituido por una cabaña rectangular, que será el *tablinum,* la sala de honor de la casa urbana; el *atrium,* es una transformación del patio de las granjas. El suntuoso peristilo de las casas pompeyanas del Imperio es una importación de Grecia.

TRADICIÓN Y FAMILIA

Uno de los más grandes contrastes entre el sistema pedagógico griego y el romano radica en el papel jugado por la familia en la formación de la juventud. Aunque en Roma también existió el esclavo preceptor, desde los primeros años el padre y la madre intervenían directamente en la educación del joven romano. Todavía es más marcado el contraste cuando no tomamos la familia en conjunto, sino que nos referimos al papel de la madre. No hay noticias de que la mujer –sobre todo como madre– haya jugado un rol decisivo en la vida del hombre griego. En cambio la historia romana está llena de casos en que la madre influyó decisivamente sobre la educación de muchos grandes hombres: Cornelia sobre los Gracos; Aurelia, madre de César; Atia, madre de Augusto. El mito de Coriolano indica cómo la madre imprimía su ascendiente sobre el hijo a través de toda la vida. Jefe de los Bolscos, se rebela contra Roma; ni las lágrimas de los embajadores, ni las de los sacerdotes pudieron conmoverlo; pero cedió a los reproches de su madre. Cuando la madre no podía llenar a cabalidad su papel, se escogía para la crianza alguna mujer respetable de edad madura, capaz de crear a su alrededor una atmósfera de severidad.

A la edad de siete años el niño pasaba de la influencia exclusiva de las mujeres a ser dirigido por el padre y no por un esclavo como en Grecia. El *pater familias* era considerado el verdadero educador; y cuando más tarde se multiplican las escuelas y los maestros profesionales, la acción de estos últimos será considerada como semejante a la del padre. Catón educa personalmente a sus hijos y Cicerón al suyo y a su sobrino. El joven romano era iniciado en la vida pública por el padre, lo mismo que dirigido en el ejército cuando llegaba la edad militar. La ceremonia de iniciación en la vida política era de mucha importancia. La llamaron *tirocinium fori.* El joven romano, guiado por su padre, o por un magistrado austero, amigo de la familia –Cicerón fue dirigido por un pariente eminente: Scaevola Augur– cambiaba la llamada *toga pretexta* –de púrpura– por la blanca *toga viril.* Una vez transcurrido su aprendizaje de los negocios públicos, que solía durar un año, comenzaba el entrenamiento militar en el ejército. Esta iniciación se hacía en los llamados *rangos* –filas– del soldado raso hasta que gradualmente se llegaba a la oficialidad. Los romanos pensaban que quien no sabe obedecer no aprende a mandar, y de ahí que hasta el noble debía iniciar la carrera de las armas como soldado.

MORAL ROMANA

El núcleo de la formación moral, la llamada piedad romana, estaba constituido por el servicio a la patria y la devoción por el sacrificio. No se encuentra en Roma el tipo de héroe un poco loco e irresponsable como Aquiles, ni el ideal supremo es la realización de la persona a través de las hazañas individuales gloriosas. Sirviendo a Roma, el romano trasciende los intereses exclusivos de la persona y al mismo tiempo se realiza individualmente. Este sentido del sacrificio por la patria se hallaba ligado al culto de la tradición familiar y de los antepasados

epónimos. Tito Livio cita el caso de la familia de Decius Mus, cuyos descendientes sentían como un deber su inmolación por la patria. El padre lo había hecho en el año 340, el hijo en 295; el nieto en el 275. A este último el historiador le atribuye las siguientes palabras: *¿Por qué voy a dudarlo? Es el destino de mi familia. Le ha sido dado a mi estirpe el mandato de ofrecerse como víctima expiatoria en caso de peligro para la patria.*

El culto a los muertos ilustres fue otro de los rasgos característicos de la cultura romana. El romano reverenciaba la tradición mucho más que el griego. Tito Livio cuenta que cuando moría alguna persona ilustre, una de las ceremonias devotas consistía en un gran desfile en que se portaban las imágenes de todos los antepasados ilustres de la familia. El mismo Derecho romano, organizado tan férreamente alrededor de la institución familiar y patrimonial, tenía como objeto conservar los vínculos con los antepasados y evitar las disgregación de las estirpes. De ahí la importancia –y la perfección– del derecho sucesorio y de ciertas instituciones familiares como el mayorazgo. Los romanos, además, fueron esencialmente religiosos. Todos los actos de su vida, incluyendo los económicos y los jurídicos, estaban rodeados de profundo ritualismo de contenido religioso. Recuerdan por este concepto las instituciones sociales y culturales judías. El rito es sin duda uno de los más poderosos aglutinantes sociales.

DEPORTE

En cierto sentido, el romano noble desdeñaba el deporte, lo mismo que la música y la danza tan importantes en la formación del pueblo griego. Cornelio Nepote decía que *la danza y la música no eran ocupaciones propias de un romano distinguido* (Messer). Sin embargo, la educación romana incluía un mínimo de formación deportiva, más bien con un sentido militar que con el fin estético y moral que fue peculiar de los helenos. Practicaban la lucha en el anfiteatro y en el circo y las carreras de carros. Pero a medida que fue corriendo el tiempo estos mismos deportes fueron abandonados a la plebe y a los atletas profesionales. El deporte se convirtió en espectáculo. El *ludus* latino, que en un principio quiso decir juego, *sport,* más tarde adquiere la significación de espectáculo. En tiempo del Imperio los juegos del circo se convirtieron en verdaderos combates que servían de diversión a la juventud noble romana. Por esta circunstancia, dice Marrou, el deporte planteó al cristianismo un problema de conciencia. La hostilidad de los primeros padres de la Iglesia hacia la educación deportiva no implicaba un rechazo a la pretensión de educar tanto el cuerpo como el espíritu, al deporte en sí mismo, sino a la calidad de espectáculo bárbaro que adquirió en la época imperial.

ADMINISTRACIÓN Y PROPIEDAD

Pueblo de gran sentido práctico, el romano hizo del buen propietario rústico un verdadero tipo ideal. El joven romano *debía* prepararse no sólo para ser un político, un jurista o un general, sino, y ante todo, un buen conservador del patrimonio de familia. Un cabal propietario. El afán por el cuidado de la propiedad territorial y la preparación del hombre agrario tienen una de sus expresiones en la multitud de tratados sobre agricultura existentes en la literatura romana, toda ella impregnada de agrarismo. Varrón, Catón, Columela, Garguilius y Paladius fueron autores de verdaderas enciclopedias de este género. Fuy muy famosa la de Celsus en 20 libros, donde no sólo se daban recomendaciones técnicas, sino también de administración. En el *De agricultura* de Catón, se leen consejos como éste:

> Reducir la ración de los esclavos enfermos; saber ocupar las veladas de invierno y los días de lluvia; vender los excedentes de la producción y los desperdicios; lo mismo que el hierro viejo, los carros viejos, los esclavos viejos y enfermos (Marrou).

Este espíritu práctico, técnico, precursor del sentido moderno de la administración y la economía, no estaba exento de una cierta mezquindad. Nada comparable se ha encontrado entre los griegos.

Los ideales del hombre romano educado e ilustre están muy bien expuestos en la oración fúnebre que pronunció el patricio Caecilius Metellus Macedonicus en los funerales de su padre:

> Había logrado poseer los diez bienes por excelencia en cuya búsqueda los hombres sabios consumen su vida: quiso ser un gran soldado, un excelente orador, un general valiente, tener responsabilidades en grandes empresas, desempeñar la magistratura suprema, poseer la más alta sabiduría, ocupar el primer rango entre los senadores, adquirir una gran fortuna por medios honestos, dejar muchos hijos, ser una celebridad en el estado (Marrou).

INFLUENCIA GRIEGA

Recordemos que la pedagogía romana presenta tres etapas: 1) de los orígenes de la ciudad a la fundación de la República (250 a.C. aproximadamente); 2) la época de la República (250 a 30 a.C. fundación del Imperio por Augusto); 3) época imperial (del año 30 al 450, caída de Roma en poder de los bárbaros y disolución del Imperio de Occidente). Los ideales del hombre romano que hemos descrito se formaron sobre todo en las dos primeras etapas. Luego, ya desde los últimos años de la República, pero sobre todo a partir del Imperio, una capa de influencias griegas vino a sobreponerse a la vieja cultura romana y, por tanto, a agregar

nuevos valores al ideal de la *humanitas.* Qué grado de profundidad alcanzó la influencia griega, es difícil decirlo. Pero lo más probable es que sólo se haya tratado de influencias en una capa superficial de la vida y que el cuño impreso al tipo romano por sus primitivas instituciones pedagógicas se haya conservado íntegro aún en la época del Imperio cuando lo griego había invadido muchas esferas de la vida romana. Tal vez, sea cierta la idea se Spengler de las culturas cerradas y que las influencias sólo logren impregnar lo que Alfredo Weber, en su *Historia de la Cultura,* llama la capa de civilización en contraposición a la capa cultural, denotando la primera sobre todo la técnica y el pensar científico, y la segunda los estratos más profundos de formación espiritual de los pueblos, es decir, su actitud vital.

A partir de la batalla de Pidna (168 a.C.) que dio a Roma la victoria sobre Macedonia y le abrió el camino para la dominación del mundo griego, comenzaron las relaciones políticas y comerciales entre la metrópoli y los territorios orientales del Imperio. Se hicieron entonces necesarios el conocimiento del idioma griego y el estudio de sus instituciones. Todo romano educado, que tenía alguna participación en la vida pública, comercial o del Estado, debía saber las lenguas. Los romanos se hicieron bilingües. Tras las relaciones políticas y comerciales vinieron las culturales. La cultura griega ejerció una verdadera fascinación sobre los romanos.

Paulo Emilio, el general victorioso en Pidna, trajo consigo una corte de profesores para sus propios hijos y una inmensa biblioteca de manuscritos. Hubo luego una enorme afluencia de griegos ilustres hacia Roma, muchos de ellos en calidad de esclavos. Plutarco, el historiador Polivio y muchos otros viajaron a Roma. Los preceptores griegos se multiplicaron y los romanos nobles fueron a perfeccionar su educación superior a las ciudades griegas. Cicerón –que será para los latinos algo así como lo que es Goethe para los alemanes, es decir, el prototipo del hombre culto– fue a Rodas y estuvo por varios años en contacto con el filósofo griego neoplatónico Filón.

La influencia griega alcanzó tal magnitud, que se produjo una reacción de los viejos romanos en defensa de la paideia arcaica. El Senado romano llegó a tomar decisiones contra los profesores griegos de retórica y filosofía y a expulsarlos de la ciudad. Las antiguas virtudes del romano frugal y rústico se iban disolviendo. Las generaciones nuevas se hicieron refinadas, retóricas, sofistas. Catón el Viejo recomendaba a su hijo huir de las letras, aunque al final de su vida declaraba la importancia de ponerse en contacto con Tucídides y Demóstenes. Tal era la seducción que la cultura griega ejercía sobre los romanos, seducción que llegaba a producir una especie de complejo de inferioridad y de admiración vergonzante hacia lo helénico. Cicerón, que hizo su formación literaria y retórica en Grecia, aparentaba en el Verres, con desdén, desconocer a Policleto (Marrou).

Aquella avasalladora influencia del griego en la época imperial y la reacción que mostraban ante ella los viejos romanos, planteaban entonces un problema pedagógico de gran trascendencia que no carece de puntos de contacto con el que presenciamos en nuestro tiempo al considerar, por ejemplo, el resultado del contacto entre las culturas sajonas y latinas –más concretamente la nuestra– a través de la expansión de la lengua inglesa. Sabemos que la lengua no es sólo un instrumento superficial de comunicación, sino una expresión de estratos hondos del espíritu. Con cada nueva lengua, ganamos una nueva alma decía el lingüista alemán Grimm. Detrás de la lengua vienen las actitudes, las formas del pensar, los hábitos. Si nos ponemos en contacto con una lengua extraña antes de conocer a fondo la nuestra y de haber formado la personalidad, corremos el riesgo de no adquirir el *carácter del tipo nacional,* sin que, por otra parte, ganemos el tipo ajeno. Se producen entonces las personalidades híbridas. Esas personalidades que en tiempos de la helenización de Roma ni eran romanas ni eran griegas, que juvenal llamaba despectivamente *graeculi* –grieguitos– y que, para referimos a nuestro caso, ni son francesas ni colombianas, ni norteamericanas ni nacionales. Hay una autenticidad del tipo nacional y cultural, como la hay en el plano de la personalidad individual –valga la redundancia– y el vehículo para llegar a ella es la lengua materna que debe ser el eje de toda formación, sobre todo en la infancia y en la adolescencia. Se plantea aquí un serio problema pedagógico. ¿En qué momento –puesto que son necesarios para fines prácticos– debe iniciarse el aprendizaje de los idiomas extranjeros? ¿En la infancia, o ya en la adolescencia? El problema no es sencillo, pero podemos hacer dos observaciones en apoyo de que no deben iniciarse en la infancia. Primero, la infancia es la época plástica y de formación de los hábitos, en primer lugar de los hábitos lingüísticos y de lo que se denomina la conciencia glótica. Quien no estudia su lengua materna bien estudiada, o la interfiere con el aprendizaje de otra, es casi seguro que no adquiere el sentimiento profundo de su idioma. Segundo, existe un problema de economía mental, podríamos decir. Hay una limitación psíquica para el aprendizaje. Muchas lenguas practicadas al tiempo, no pueden dominarse con la intensidad suficiente. Hay un hecho de la vida práctica que da mucho qué pensar sobre esto. La observación muestra que quienes hablan muchos idiomas generalmente no son buenos escritores en el suyo propio; muchas veces son malos. Es que las distintas formas y sentimientos lingüísticos se han mezclado y han hecho perder autenticidad a la expresión del propio idioma. Todo indica, pues, que para evitar la caricatura cultural, el aprendizaje de lenguas extranjeras no debe iniciarse en la infancia, época que debe reservarse a la formación del propio tipo lingüístico y a la absorción de los valores culturales del grupo propio.

ORGANIZACIÓN Y POLÍTICA ESCOLAR

Desde tiempos muy antiguos, Roma conoció la escuela pública. Tito Livio –citado por Messer, *Historia de la Pedagogía*– da cuenta de que ya ella existía entre los etruscos. *La doncella Virginia fue agraviada por el decenviro Apio Clodio cuando se dirigía a la escuela* (499 a.C.) Cuenta también que cuando Camilo penetró en Tusculum (337 a.C.) los *ciudadanos se ocupaban pacíficamente de sus quehaceres y en las escuelas resonaban las voces de los alumnos.* Quinto Fabio Quintiliano, el clásico de la pedagogía romana (35 a 115 d.C.), autor de la *Institutio Oratoria*, consideraba que la enseñanza pública era mejor que la privada.

Los grados escolares en la época del Imperio eran los siguientes: 1) Escuela del *ludus magistri,* donde se iniciaba el aprendizaje de la lectura, lo que se hacía en la traducción latina de *La Odisea* hecha por el poeta griego-latino Livio Andrónico; 2) La escuela del *gramático;* 3) La escuela del *retor.* En estas últimas se perfeccionaba la educación literaria y retórica. Tal enseñanza repetía las mismas fórmulas y ejercicios de la formación griega superior. Se practicaban sobre todo estos pasos: a) panegírico, b) pensamiento, c) defensa del principio que informaba el discurso; d) comparaciones; e) exhortación moral. Los romanos no tuvieron como los griegos un libro original propio que diera unidad a su formación como ocurrió con los de Homero entre los griegos. Y precisamente, para llenar este vacío, Cicerón y los clásicos del Imperio se dieron a la tarea de crear una literatura nacional con fines pedagógicos.

En la época del Imperio, los emperadores intervinieron mucho en la educación. La romana fue una educación más estatal que la griega. Vespasiano ordenó que los maestros fueran pagados con fondos del tesoro imperial y Antonino Pío otorgó privilegios excepcionales a los profesores, entre ellos la exención de impuestos. En el siglo IV, durante Constantino, cantidades muy considerables de personas se dedicaban a la enseñanza como una manera de ascender en la escala social. Era una forma de alcanzar la libertad del esclavo. La profesión llegó a ser tan considerada, que Juliano, en su intento de lucha contra el cristianismo, suprimió los privilegios y el carácter hereditario que había llegado a tener (la mayoría de los profesores era ya cristiana). También bajo el Imperio se fundaron muchas bibliotecas imperiales y centros llamados Ateneos, donde se profesaban la filosofía y la jurisprudencia. Es posible que estos Ateneos hayan sido un germen de las universidades posteriores.

Capítulo III

PEDAGOGÍA CRISTIANA

La presencia del cristianismo en el seno del mundo antiguo tenía necesariamente que transformar la concepción de la *paideia* clásica o hacer surgir una nueva. En efecto, en San Clemente de Roma (96 d.C.) se encuentra ya la expresión *cristopaideia* para denotar el nuevo ideal educativo. Una religión como la cristiana, fundada en la idea de un Dios único, en la igualdad y hermandad de los hombres por su común origen divino y en la noción de la *charitas,* lógicamente entraba en colisión con los ideales del mundo antiguo. Griegos y romanos desconocieron la idea de igualdad de los hombres. La sociedad antigua era una sociedad jerarquizada donde la escala de valor de las personas se basaba sobre bienes y dotes terrenales. Por estas circunstancias para ella fue perfectamente normal la institución de la esclavitud. La nueva religión aparecía en un momento de crisis y disolución de los ideales paganos y traía una nueva idea de salvación. La misión del hombre no sería ya la persecución de la gloria terrena –recuérdese la idea de Aquiles de preferir una vida corta pero llena de gloria en este mundo a una eterna en el mundo de las sombras–, sino la bienaventuranza eterna. La nueva pedagogía tendrá por lo tanto un sentido religioso; para los primeros siglos del cristianismo, educar será ante todo suministrar a la nueva generación esta formación religiosa. Tal misión será encomendada a la Iglesia y a la familia.

TRADICIÓN HEBREA Y CATEQUESIS CRISTIANA

Desde su aparición el cristianismo será una religión catequista. Esta misión no sólo le fue dada por Cristo y por San Pablo, sino que le venía como legado de la antigua religión judía.

> Y estas palabras que hoy te ordeno, estarán grabadas en tu corazón. Las inculcarás a tus hijos y hablarás de ellas, ya permanezcas en tu casa, ya antes de viaje, al acostarte y al levantarte (Deuteronomio, 6, 6).

Y más tarde el apóstol Pablo, en sus epístolas, confirma esta idea catequista de la familia y la Iglesia:

Los hijos obedeced a vuestros padres en el Señor... Y los padres no exacerbéis a vuestros hijos, sino educadlos en la disciplina y en la instrucción del Señor (Efesios, 6, 2, 4).

También la religión hebrea era una religión catequista. La Tora y la Michna, sus dos libros sagrados, dedican largos párrafos a la misión educadora de la familia y la sinagoga. Se tiene un gran respeto por el conocimiento y por quienes le enseñan y reciben. Los libros santos están plenos de la idea de que la comunidad sólo existe por la difusión del conocimiento sagrado y profano propio del grupo. En el Talmud encontramos frases como éstas:

Si tú has adquirido el conocimiento, nada te falta; pero si el conocimiento te falta, nada has adquirido.
El mundo sólo existe a través del aliento de los escolares.
Nosotros no podemos suspender la instrucción, aunque fuese para construir un templo.
Una ciudad donde no se encontrase un escolar, sería destruida.

Cohén, en su selección y estudio del Talmud, trae esta leyenda que hacía parte de una antigua homilía:

Jamás han existido en el mundo filósofos comparables a Balaam, hijo de Beor y de Oenomaos de Gadara. Todos los paganos fueron a buscarlo para preguntarle: ¿Cómo podríamos combatir con éxito al pueblo de Israel? Id, respondió, a sus sinagogas y sus escuelas; si oís allí el clamor de sus niños recitando su lección, nunca podréis vencerlos.

La instrucción escolar, según el Talmud, comenzaba a los seis años. *Antes de seis años no debemos aceptar un niño como alumno; a partir de seis recibámoslo y engordémoslo con la Tora como si se tratase de un buey.* Se recomendaba comenzar la instrucción temprano, porque

quien aprende como niño se parece a la tinta que ha servido para escribir sobre papel limpio; en cambio, quien aprende viejo se asemeja a la tinta que sirve para escribir sobre papel opaco. Si alguien aprende la Tora en su juventud, sus palabras pasan a su sangre y surgen netas de sus labios. Ocurre exactamente lo contrario si la estudia en la vejez.

Se otorgaba alta dignidad al maestro, y, en ciertos casos, dice Cohén, se le colocaba por encima de los padres, *porque los padres se limitan a darnos la vida en este mundo, mientras que el maestro la conduce a un mundo futuro,* También se expresa esta gran reverencia en frases como éstas:

Que el temor a tu maestro sea igual al temor al Cielo. Si el educador es como un mensajero del Eterno, busca la Tora en sus labios; de otra manera no la busquéis (cit. por Cohén. *Le Talmund*).

El libro sagrado hebreo llega a dar recomendaciones muy precisas sobre tareas pedagógicas; número de alumnos, virtudes del educador, métodos de enseñanza. *El máximo de alumnos que debe confiarse a un maestro para su instrucción es de veinticinco; si hay cincuenta, es preciso un nuevo maestro.* Una gran locuacidad no es aconsejable para un maestro; éste debe expresarse con sus alumnos siempre en términos concisos. Aunque se empleaban libros y se enseñaba la escritura, los materiales eran costosos y raros. La enseñanza se hacía ejercitando la memoria y repitiendo. *El maestro debe repetir la lección hasta que el alumno la aprenda.* En cuanto al estudiante, *si aprende la Tora y no recomienza de nuevo a compulsarla, se parecerá al hombre que siembra y no cosecha. El que repite la lección cien veces no es como el que sólo la repite una vez.*

EL CRISTIANISMO, RELIGIÓN ERUDITA

Como la religión hebraica, como más tarde el mahometismo, el cristianismo es desde sus comienzos una religión erudita, porque está basada en la difusión de un libro sagrado, en su lectura cotidiana y en su conocimiento. Ese libro es la Biblia. Este hecho es de una gran trascendencia para su misión pedagógica. El conocimiento de la verdad revelada obliga a los fundadores del nuevo credo a aprender y difundir la lectura de los idiomas en que primitivamente fueron escritos el Antiguo y el Nuevo Testamento: el hebreo, el arameo y el griego. Ponerse en contacto con estos idiomas era ya una labor erudita y en cierto sentido científica, porque obligaba a establecer textos, compulsarlos, criticarlos. A su turno esta labor implicaba la adquisición de elementos de la ciencia antigua (lógica sobre todo). El cristianismo no podía desprenderse de la herencia de la antigüedad. Y como su concepción del mundo chocaba con la antigua, se impuso la tarea de reelaborar el legado de la antigüedad. En un proceso simultáneo de asimilación y hostilidad con respecto a la cultura antigua, se forjará la pedagogía cristiana de los primeros siglos.

Este carácter de religión erudita, basada en el conocimiento de un libro sagrado, no sólo dio unidad a la formación de los pueblos cristianos, sino que fue muy importante para el rumbo de la cultura occidental. No es éste el lugar para entrar en una consideración a fondo del problema, pero pueden hacerse unas observaciones. En Oriente, especialmente en el mundo ruso-bizantino, el cristianismo en cierta forma conservó muchos rasgos arcaicos. El rito fue más importante que el conocimiento del libro sagrado. El cristiano ruso ortodoxo y aún los mismos sacerdotes no fueron lectores habituales de la Biblia y sus comentarios. Todavía en tiempos de Pedro el Grande, la mayoría del clero ruso no sabía leer. El rito, el canto y la influencia carismática del pope, fueron los elementos de la religiosidad

rusa (sobre esto, *véase* Alfredo Weber, *Historia de la Cultura*). No es un hecho que carezca de conexiones con la evolución que van a tomar los dos sectores del mundo cristiano, el que haya sido sobre todo en Oriente donde tomó mayor fuerza el movimiento anacoreta que predicaba el alejamiento del mundo y se mostraba extremadamente hostil a la herencia cultural grecorromana. Aunque también los padres de la Iglesia occidental fueron adversos en líneas generales al espíritu antiguo, sin embargo, mucha parte del legado helenístico se conservó gracias a ellos, aunque transformado. Además, el anacoterismo no prosperó en Occidente y el carácter erudito de la Iglesia permitió la prolongación y el ulterior desarrollo del pensamiento científico.

Para la historia de la cultura es importante también el hecho de que bajo el influjo cristiano y para efectos de traducir la Biblia, se formó el alfabeto de muchas lenguas, dándose el impulso a nuevas literaturas escritas. Así, Frumencio en el siglo V hizo la traducción al etiópico; Mesrob, al armenio; Ulfila, al germánico; Cirilo y Método (siglo IX) al eslavo.

EL CRISTIANISMO Y LA ESCUELA CLÁSICA

El cristianismo se desarrolló en un medio hondamente penetrado de helenismo, cultura que, como hemos visto, estaba en conflicto con los valores de la conciencia cristiana. En efecto, los primeros padres fueron en general hostiles al clasicismo. Tertuliano preguntaba: *¿Qué hay de común entre Atenas y Jerusalén, entre la Academia y la Iglesia?* El mismo San Agustín en sus *Confesiones* considera que el empleo de las ficciones y mitos de la antigüedad es desmoralizador en la enseñanza. En varios pasajes habla con burla de la literatura antigua. *Hacer hablar a Juno. Expresar su cólera, su dolor por no poder traer de nuevo de Italia al rey de los troyanos.* También condena la vanidad de los ejercicios y de la cultura retórica: *hasta el punto de que, a quienes conocen esta antigua convención de los sonidos, disgustan más las gentes por pronunciar mal la primera sílaba de la palabra hombre, contrariando las leyes gramaticales, que por odiar a un hombre contrariando nuestros preceptos* (*Confesiones,* libro 1, XVI a XX). Y luego agradece a Dios haberlo sacado de semejante situación para entrar en el reino de la gracia cristiana (*Confesiones,* libro 1, XVIII a XIX).

La *Didascalia Apostólica,* famoso documento pedagógico del siglo III, recomendaba

> Abstenerse completamente de libros paganos. ¿Qué quiere un cristiano hacer con estos errores? Si posee la palabra de Dios, ¿qué quiere con estas cosas? La Biblia es suficiente para la vida sobrenatural y para las necesidades culturales. ¿Deseas historia? Están los Libros de los Reyes. ¿Elocuencia y poesía? Los Profetas. ¿Lirismo? Los Salmos. ¿Cosmología? El Génesis. ¿Leyes, moral? La Ley de Dios (Marrou, *Historia*).

Aunque rechazándola, sin embargo, el cristianismo por razones prácticas se vio obligado a utilizar la escuela clásica. Todavía en el siglo IV, según Marrou, no existía una escuela cristiana en sentido estricto y la influencia del cristianismo en la pedagogía organizada apenas existía. La mayor parte de los padres de la Iglesia fueron educados en ellas, las paganas. Tertuliano, considerado el mejor escritor eclesiástico del siglo II, renovador de la prosa latina, debía su formación a las escuelas clásicas. Lo mismo San Agustín. Orígenes fue profesor de retórica –ya sabemos que retórica era clasicismo– y escribió en griego. San Juan Cristóstomo asistió a los cursos paganos de Libanios. San Atanasio, quizás, la figura más importante de la Iglesia en el siglo III, fue acogido en su propia casa, por su protector el obispo Alejandro, *para que aprendiese estenografía, letras y gramática,* lo que hace pensar que aún no había escuelas cristianas. Marrou cita el caso de un cuaderno de un alumno de la época y dice que en él se encuentran la *misma lista de nombres mitológicos, iguales ejercicios, sentencias, anécdotas.* Únicamente una cruz, puesta en un ángulo, denuncia el hecho de que pertenecía a un estudiante cristiano. Sólo hay noticias de una escuela propiamente cristiana en el año 372, fundada en la Tebaida (Egipto) por Protógenes, sacerdote cristiano expulsado por el emperador Valentiniano. En dicha escuela los materiales de enseñanza estaban compuestos por textos bíblicos, sobre todo los Salmos de David (Marrou). En el siglo IV, cuando Juliano el Apóstata hizo su tentativa de restaurar los estudios clásicos y de expulsar de la enseñanza a los cristianos, Apolinar intenta adaptar el Pentateuco al estilo homérico. Fracasado el intento de Juliano, los cristianos vuelven a las cátedras de las escuelas clásicas.

En el siglo VII, la Escuela Antigua, *invadida por la pedantería retórica,* se encuentra en plena decadencia. Empieza entonces a surgir la verdadera escuela cristiana, *que entonces era apenas un germen, pero un germen original* (Marrou). Esta escuela abre la vía a una enseñanza a la vez *literis et bonis moribus* (para las letras y la virtud) según la frase de los antiguos hagiógrafos. El alumno se pone desde el comienzo ante el texto sagrado, la Biblia, especialmente el salterio. Bajo la dirección y en establecimientos cristianos ya en su totalidad, aprende a leer recitando la lección de memoria. También, como en la tradición rabínica, existe una gran veneración por el maestro *a través de quien se revela la palabra de Dios.* La Iglesia será la gran educadora de los pueblos de Occidente.

Capítulo IV

LA EDUCACIÓN MEDIEVAL

Tres tipos de organización tuvo la escuela medieval: a) escuelas monásticas; b) catedralicias y c) escuelas parroquiales. Las monásticas, fundadas al lado de los monasterios, se dividían en *scola interior y scola exterior.* La primera era para los oblatos *(pueri oblati),* la segunda para clérigos seglares y paraseglares. Al lado de las escuelas monásticas aparecieron en las ciudades escuelas obispales y las escuelas catedralicias, que fueron la primera forma de escuela rural que se conoce, pues generalmente funcionaron en los villorrios.

Estas primeras escuelas medievales estaban organizadas sobre la base del viejo sistema helenístico de las siete artes liberales (*trivium* y *quadrivium*): retórica, gramática, dialéctica, aritmética, geometría, música y astronomía. Seguía siendo, pues, humanística en el sentido tradicional. Anteponía las materias literarias a las científicas. El griego fue casi totalmente excluido y el latín, que era ya la lengua oficial de la Iglesia, se aprendía en forma muy deficiente. En su historia de la Pedagogía, Augusto Messer cita fragmentos del diario de un estudiante del siglo VIII de la escuela de Reichnau (Alemania). Walafrido Strabo –que así se llamaba el autor del diario– dice que para su época el griego estaba casi olvidado y que él tuvo que aprenderlo por esfuerzo propio con su maestro Wetino. El latín se aprendía para leer a Cicerón y a Virgilio, pero su enseñanza era muy deficiente. El mismo Strabo dice que cuando leyó por primera vez un texto en su lengua materna, se admiró de poder leer y entender al mismo tiempo, cosa que al parecer no podía hacerse en latín. Sólo se podía leer, pero no entender. El mismo documento nos ilustra sobre el sistema de vida escolar y sobre las prácticas piadosas. Muy importante era la llamada práctica del silencio. La escuela medieval tenía horas de silencio como horas de gramática. El silencio contribuyó a desarrollar el sentido de la vida íntima, tenía un propósito evidentemente místico y fue un rasgo particular y podríamos decir una invención de la escuela monástica de la Edad Media.

La disciplina era violenta. En un documento del siglo IX, *El Espejo de Suavia,* se habla de las prescripciones jurídico-penales a que estaban sometidos los maestros en cuanto a los castigos que aplicaban a los alumnos: *Si el maestro golpea a*

un discípulo sin hacerlo sangrar, está libre de responsabilidad; pero si sangran la nariz y otras partes del cuerpo, el maestro debe dar satisfacciones a la familia y pagar multa al juez: si el alumno muere –posibilidad admitida–, el maestro debe ser ejecutado. (Messer, *Historia de la Pedagogía*). El código agregaba: *No se debe dar a un alumno más de doce azotes.*

Todavía en los siglos V y VI la escuela cristiana era dependiente en gran parte de la escuela antigua. Así lo atestiguan los títulos y materiales de tres obras muy influyentes en la época para *el mantenimiento de la tradición literaria antigua* (*Messer*): *Institutionem Divinarum et Secularium Literarum* de Casidoro (490); *De Nuptiis Mercurii et Phylologiae* de Marciano Capella (460); *Etymologiae* de San Isidoro de Sevilla (636).

LAS UNIVERSIDADES

La universidad es un centro de enseñanza épicamente medieval. Así lo indica la fecha de fundación de las importantes de Europa. Bolonia (1158), Oxford (siglo XI), París (1181), Heidelberg (1385), Nápoles (1224), Praga (1348), Viena (1365), Erfurt (1365), Leipzig (1409), Wurzburg (1402), Rostok (1419).

El núcleo de formación de las universidades fue la llamada Escuela de Artes, es decir, aquella donde se enseñaban las siete artes del hombre libre (o artes liberales), en su estructura de *trivium* y *quadrivium.* Tales escuelas daban el título de *magíster artium,* que aún hoy es muy usado en las universidades inglesas. Al lado de estas escuelas –equivalentes a lo que hoy llamamos facultades de filosofía y letras– se formaron facultades de Derecho, Medicina y Teología, lo mismo que el Colegio Sorbónico fundado por Robert de Sorbón en el siglo XIII, anexo de la Universidad de París. La gramática se aprendía en el *Ars Minor* de Aelio Donato (350); la medicina era puramente teórica, basada en textos de Hipócrates y Avicena, el filósofo árabe; la metafísica y la filosofía en Aristóteles. El método de enseñanza seguía dos pasos: a) *dictatio y* b) *disputatio.* A este último se concedía una excepcional importancia. La Edad Media, sobre todo en el período de la alta escolástica –siglos XII y siguientes– llevó hasta la exageración este principio de la *disputatio.* Duns Scoto, llamado el Doctor Sutil, exponía sus tesis en la Universidad de París y esgrimía alrededor de ellas centenares de argumentos, todos tendientes a probarlas con igual fuerza. El silogismo como sistema de razonamiento llegó a convertirse en un vicio que dio al escolasticismo de aquella época el nombre de *ergotismo,* contra el cual reaccionarán la pedagogía y la filosofía posteriores, incluido el movimiento neotomista del siglo XIX.

ORGANIZACIÓN

Había universidades por tradición (*ex consuetudine*) y por privilegio (*ex privilegio*). *Ex consuetudine* lo eran muy pocas; lo fue la Universidad de Oxford en Inglaterra. Los privilegios para fundación de universidades los concedían el Emperador o el Papa. El nombre de universidad se tomó de la expresión *universitas scholarium et magistrorum* (universalidad de escolares y maestros) y no de la universalidad de los conocimientos (*universitas literarum*), porque en un comienzo las universidades fueron uniones libres de maestros y alumnos. El rector, elegido por los estudiantes, era ordinariamente un estudiante. La universidad medieval era cosmopolita en su composición de estudiantes y profesores. Los maestros, sobre la base de decretos pontificios, tenían la facultad de enseñar en todas partes (*facultas hic et ubique docenal*). Así, Duns Scoto, inglés, y Santo Tomás, italiano, enseñaron en la Sorbona de París. Los estudiantes afluían de todo el orbe culto conocido a las universidades italianas, francesas, inglesas y alemanas. Todavía hoy en las aulas de la vieja Universidad de Bolonia se ven los escudos pintados al fresco de las casas de los estudiantes de múltiples nacionalidades que allí recibían enseñanza.

Capítulo V

Renacimiento y barroco

El Renacimiento y la Reforma, como épocas de transición que son, no presentan un tipo acabado de paideia, tal como lo tenemos en el período clásico helenístico-romano, o como la encontraremos en el siglo XVI con el *gentilhombre* de Montaigne o el *caballero inglés.* La historiografía moderna ha revaluado el antiguo concepto referente al hecho de que el Renacimiento implica un nuevo descubrimiento de la antigüedad clásica, o puede caracterizarse por rasgos tales como el *de descubrimiento de la personalidad,* porque ambas ideas se encuentran también en la Edad Media. Por otra parte, ésta se ha *redescubierto* en sus aspectos positivos y negativos. Los historiadores más concienzudos de tal época no aceptan ya ni la *edad tenebrosa* de los enciclopedistas, ni la *edad dorada* de los románticos. Duhem en el pensamiento científico, Dopsch en la economía, Pirenne en cuanto a la existencia de una compleja vida urbana, han contribuido a cambiar el criterio de antiguos medievalistas. Categorías históricas que antes se creían exclusivas del Renacimiento se han hecho patentes en la Edad Media; al mismo tiempo, se ha mostrado también que ésta no fue la época absolutamente estable y exenta de conflictos espirituales que habían visto los románticos en oposición al mundo moderno. El legado literario de la antigüedad no se había perdido en la Edad Media; por el contrario, se había conservado en monasterios y abadías. Pero sí hay quizás un nuevo sentido para apreciarlo y se le concede una importancia nueva y más alta. La filosofía escolástica pierde el cetro y se estudia con más ahínco a Platón; la filología y la historia ocupan el centro de la enseñanza y se abocan con nuevos métodos. Erasmo traduce el Nuevo Testamento y establece nuevas normas de crítica filológica, de gramática y de pronunciación del griego. La formación lingüística toma la supremacía sobre la filosófica. El *rerum cognitio potior, verborum prior* de Erasmo (el conocimiento de las palabras es más importante que el de las cosas) será el lema de esta etapa de humanismo. Victorino Da Peltre en Italia, Rodolfo Agrícola y Reuchlin en Alemania, Paolo Vergerio también en Italia, son los nombres más característicos del movimiento pedagógico de esta etapa de transición.

REFORMA

En cuanto a la Reforma, el hecho más característico en lo que se refiere al movimiento escolar y al espíritu de la cultura, es su gran hostilidad al aristotelismo que había dominado en la educación escolástica. Momentáneamente –dice Messer– la Reforma no tuvo una gran influencia en la educación, pero en el siglo XVII, resurge con Franke en Alemania, con sus hospicios pedagógicos, su hostilidad al racionalismo moderno, su exaltación del cristianismo primitivo, su idea del pecado y de la impotencia del hombre, dos ideas que dejarán su sello en la pedagogía de los países protestantes y que tendrán una de sus expresiones más destacadas en el riguroso sentido de la disciplina escolar que ha sido característica de sus medios pedagógicos. El movimiento encabezado por Franke con su *pedagogium* se prolongó en el llamado filantropismo alemán, denominado así por el énfasis que puso en la piedad protestante, en la ascética y un cierto rechazo del legado de la antigüedad. Franke sostuvo el latín en la enseñanza, pero le reservó poco tiempo y poca importancia. En cierta manera, se opuso a su contemporáneo Tomasius, considerado el precursor de la Ilustración alemana.

LOS JESUITAS

La actividad pedagógica de los Jesuitas tuvo gran importancia a partir del siglo XVI. *La Societas Jesu,* fundada por San Ignacio de Loyola (1491-1556), fue una de las más activas órdenes fundadas en ese siglo, de las muy numerosas autorizadas por el Concilio de Trento, para evitar la expansión del protestantismo. La constitución promulgada por Aquaviva, uno de los primeros generales de la orden, la *Ratio Atque Institutio Studiorum* cuyo primer proyecto fue hecho por San Ignacio, daba a la orden una organización interna jerarquizada, basada en el sentido del honor por servicios en este mundo para mayor gloria de Dios (A.M.D.G.). Este sentido de la disciplina y de la vida activa permitieron a los Jesuitas fundar los colegios más famosos de su tiempo por su organización y eficiencia. Bacon los elogiaba como modelos y el historiador de la pedagogía Messer dice que por muchos aspectos eran superiores a los protestantes. Los liceos jesuitas no descuidaron el estudio de la antigüedad –sobre todo Aristóteles, y de la Edad Media, Santo Tomás–, pero seleccionaron rigurosamente sus temas y autores (Messer). Tampoco fueron impermeables al conocimiento científico moderno, logrando realizar una combinación muy peculiar de tradicionalismo religioso con actualismo científico técnico.

MONTAIGNE 1533-1568

Montaigne y la educación nobiliaria

De los que ya podemos considerar clásicos de la pedagogía moderna –Montaigne, Locke, Rousseau, Pestalozzi–, Montaigne es tal vez el más clásico, el más perdurable, el que tiene menos escoria y conserva mayor actualidad. Es también el más original. Locke, que comparte con él no sólo la paternidad de muchos descubrimientos psicológicos y pedagógicos que conservan vigencia en nuestros días, sino el ser el teórico de la llamada educación nobiliaria inglesa del siglo XVII, depende por muchos motivos del señor de Perigord. La lectura de los *Pensamientos sobre la Educación,* del filósofo inglés, pone constantemente en evidencia el hecho de que fue asiduo lector del autor de los *Ensayos.* Para Francia particularmente, Montaigne ha sido el gran educador. Casi todos sus grandes espíritus –el espíritu francés en general– llevan su huella. Así ocurre, por ejemplo, con Pascal y Descartes.

Montaigne inicia una fuerte reacción contra la educación retórica y pedante que en cierto sentido fue uno de los legados de la antigüedad. Montaigne revalúa la experiencia y la observación; reacciona contra el memorismo de la enseñanza tradicional, da mayor importancia a la formación del recto juicio que al exceso de conocimientos y establece agudos y originales conceptos sobre disciplina, formación de la personalidad, y sobre muchos aspectos de la didáctica, especialmente en la enseñanza de las lenguas.

El gentilhombre como tipo ideal

La pedagogía de Montaigne se dirige a la formación del gentilhombre francés. Él mismo pertenecía a la nobleza rural y hacia la formación de sus congéneres se dirige. Como Locke en Inglaterra, su preocupación será formar un hombre de letras y armas, mundano, hábil para las tareas de la diplomacia y el gobierno. Su tipo ideal no será, pues, ni el profesional, ni el especialista. De ahí la importancia que concede a los viajes, al adiestramiento para las armas, al dominio de sí mismo a través de una disciplina de *endurecimiento,* a la historia y a la conversación. La educación científica juega muy poco papel en su pedagogía, contrastando fuertemente en esto con Locke, cuyo *gentleman* será no sólo un hombre de armas y de letras sino de conocimientos técnicos, sobre todo jurídicos y económicos. Descubrimos en esto una de las oposiciones de más repercusión en la historia política y espiritual de los grupos nobiliarios ingleses y continentales. Al paso que el noble continental –el francés, entre otros–, al venir la sociedad moderna con su técnica, su economía industrial y su mundo del trabajo, se encontró

desadaptado porque conservaba el desdén nobiliario por el trabajo manual, por la economía monetaria, y al mismo tiempo su gusto por el gasto ostensible y la ausencia de todo sentido del cálculo –en una palabra lo que Max Weber ha llamado *racionalidad* del mundo moderno–, el noble inglés, el *gentleman,* el *squiere* –caballero rural– se adaptó rápidamente a las nuevas realidades conservando así su función social y su papel dirigente en la vida política y económica. El hecho de que Inglaterra no haya tenido lo que podríamos denominar clases parasitarias, ha sido decisivo para su estabilidad política, para la fuerte cohesión social que presenta la nación británica. No se encuentra en su historia el noble un poco aventurero y a veces anárquico que encontramos en Francia en personajes como Mirabeau o el duque de Orleáns. En Locke se verá claramente cómo se educó este tipo, siguiendo caminos diferentes a los del tipo nobiliario continental.

Desdén por la memoria

Montaigne colma de burlas la educación libresca, memorística y pedante. En su carta a la condesa de Gurson, sobre la educación de los hijos, dice:

> ¿Quién pregunta jamás a su discípulo lo que opina de la gramática o la retórica, de ésta o aquella sentencia de Cicerón? Nos las meten en la memoria pomposamente preparadas, como misteriosos oráculos cuyo poder residiese en las sílabas y en las letras. Saber de memoria no es saber: es conservar lo que se ha depositado en la memoria. Cuando sabemos la verdad de una cosa, podemos disponer de ella a nuestro antojo, sin mirar el modelo y sin volver furtivamente los ojos hacia el libro. ¡Donosa sabiduría una sabiduría libresca!
> Que no le pida cuenta únicamente de las palabras de la lección –dice refiriéndose al preceptor–, sino de su íntimo sentido y sustancia y que juzgue del provecho que de ella ha sacado, no por el testimonio de su memoria, sino por el de su vida. Que para formar al discípulo se busque un preceptor que tenga la cabeza bien hecha en lugar de bien llena (*quon feust soingneux de luy choisir un conducteur qui eust plustost la teste bien faicte que bien plaine*). Y al terminar su ensayo, agrega: Éstas son mis lecciones. Las aprenderá quien las ponga en práctica, no quien las aprenda de memoria. Al primero si lo veis, lo oís; al segundo si lo oís, lo veis.

Viajes, experiencia, historia, mundanidad

Este primado de la experiencia sobre la enseñanza libresca y memorística tiene en Montaigne una expresión: su interés por los viajes y por la historia. Refiriéndose a las condiciones que debe tener un *gentilhombre* bien educado, dice:

> Para este aprendizaje, todo lo que se presenta a nuestra vista sirve de texto: la malicia de un paje, la necesidad de un lacayo, una conversación de sobremesa, son temas diversos ofrecidos a nuestro estudio. Sirven para esto, de portentosa manera, el trato de las gentes y los viajes por tierras extrañas. No para decir a la vuelta, como lo hacen los nobles de Francia, los pasos que tiene la Santa Rotonda o la primorosa riqueza de las galas de la Signora Silvia, o bien para probarnos, como hacen otros, que el rostro de Nerón, en tal ruina de tal país, es más largo o más ancho que el de una determinada medalla, sino para traer de esas naciones las costumbres y maneras peculiares, para frotar y limar nuestra mollera con la de los extranjeros.

Refiriéndose al método y fines de la enseñanza de la historia, dice en el mismo ensayo sobre la educación de los hijos –carta a la condesa de Gurson–:

> En el trato de los hombres incluyo y cuento en primer lugar aquellos que viven en las páginas de los libros... Pero que no se quiera grabar en la memoria del discípulo la fecha de la destrucción de Cartago, sino las costumbres de Aníbal o Escipión; ni el lugar donde murió Marcelo, sino por qué fue contrario a sus deberes que muriese allí precisamente. No se afane mucho en retener historias como en juzgarlas. Según mi opinión, no hay ninguna otra materia a la que más diversamente se apliquen nuestras dificultades y potencias.

El hombre bien educado debe saber vivir en sociedad. *Mundanidad* es condición esencial de la formación del *gentilhombre.* Es virtud característica del hombre discreto, adiestrado para la política, el mando o la diplomacia, sólo ella forma el conocedor de hombres:

> Cuando esté en una reunión se le ha de advertir que dirija sus miradas a todos los lados; porque encuentro que los hombres más incapaces son los poseedores de los primeros puestos. Sondeará el alcance de cada cual, ya sea un boyero, un alarife, un transeúnte, porque de todos hemos de ocuparnos y tomarlos conforme a lo que nos traigan, pues todo se aprovecha en nuestra economía. En la escuela del trato con los hombres he notado repetidas veces un mismo vicio: que ponemos más diligencia en hacernos conocer que en conocer a los demás, estando más ganosos de colocar nuestra mercancía que de adquirir las ajenas. La modestia y el silencio son ventajosas cualidades de la conversación.

Disciplina de endurecimiento

Montaigne, buen lector de los griegos, frugal miembro de la pequeña nobleza rural, recomienda que no sólo se endurezca el alma a base de estoicismo moral, sino que se templen también los músculos a través de una educación deportiva rigurosa. Débil físicamente, aprovechó su propia experiencia para reconocer el alto valor de la educación física...

Si el alma no es secundada por el cuerpo, se encuentra oprimida en demasía y es ardua tarea para ella sola acudir a dos opuestos menesteres. Conozco, por desgracia, el angustioso caminar de la mía, emparejada con un cuerpo tan débil y sensible, que inconsideradamente se abandona a ella; y mil veces advierto en mis lecturas, que en sus escritos mis clásicos maestros hacen valer en muchas ocasiones, como magnanimidad y presencia de ánimo, ejemplos que, en resumidas cuentas, tienen mucho qué ver con la dureza de la piel y la resistencia de los huesos.

¡Cuánta penetración mostraba Montaigne para analizar los posibles efectos psicológicos y morales de los defectos físicos!

Muy lejos de Montaigne se encuentra también una cierta idea del *confort* aplicado a la pedagogía. En su reacción contra una pedagogía cruel y que omitía las más elementales normas de higiene en los métodos de enseñanza y en la organización de edificios escolares, la pedagogía moderna tal vez ha extremado la valoración de la comodidad, de lo agradable en la enseñanza, con lo cual se debilita el sentido del esfuerzo. La dificultad, el problema es el mejor acicate del espíritu; en verdad éste no se ha desarrollado sino ante problemas. No hay carácter donde no se ha luchado. Y si hay alguna ley del desenvolvimiento espiritual tanto individual como colectivo, es ésta. Por eso degeneran las estirpes y hay tanta diferencia entre el abuelo que forjó un patrimonio o se hizo una posición política, o una gran cultura científica, y el hijo o el nieto que recibieron una pingüe herencia. Sólo pueblos de una sabiduría social excepcional han evitado este escollo. Inglaterra quizá pueda contarse entre ellos. Locke, como Montaigne, propugnará una *disciplina de endurecimiento.* Oigamos al señor de Perigord:

Es preciso tolerar penosos y ásperos ejercicios para prepararse a resistir la pena y la aspereza de las dislocaciones, cólicos y cauterios y hasta las torturas del calabozo, que con la mudanza de los tiempos, buenos y malos están expuestos a ellos.

Enseñanza del latín

La idea que tiene Montaigne de la educación es humanista, porque se basa en el conocimiento de las dos grandes lenguas clásicas de cultura, porque no es profesional ni técnica y porque es más filológica que científico-natural. Pero a los elementos clásicos, Montaigne añade los elementos sociales del *gentilhombre* y sobre todo nuevos métodos para llegar a darse tal formación. Es más por los métodos que por los valores que la fundamentan por lo que la pedagogía de Montaigne es original. Montaigne rechaza la enseñanza tradicional del latín y de los clásicos. Está contra el aprendizaje de memoria, sin razonamiento ni asimilación y contra la repetición inconsciente de los elementos gramaticales. Desdeña

la información excesiva, formada a base de nombres superpuestos, de datos aislados aunque numerosos. En su ensayo sobre *La Pedantería,* dice:

Sabemos decir, Cicerón opina esto, Platón hacía aquello, Aristóteles dijo lo de más allá. Pero, ¿Qué es lo que decimos por cuenta propia? ¿Qué descubrimos nosotros? Tan buenas razones daría un papagayo.

Sobre la erudición excesiva, en el mismo ensayo leemos esto:

Preciso es (me decía a propósito de cierta persona, una joven que es la primera de nuestras princesas), preciso es que para albergar en su magín tantos y tan grandes cerebros extranjeros, tenga que enguruñarse y achicarse. Me atrevo a decir que así como hay plantas que se mueren por exceso de abono, y lámparas que se apagan por exceso de aceite, hay espíritus que se embrollan y oscurecen con el exceso de estudio y de conocimientos; porque abrumados de tanta diversidad de materias, no aciertan a desenredarlas, y la carga los fuerza a estar encorvados y encogidos.

Montaigne no discute la importancia del latín como lengua que debe conocer el hombre educado. Pero difiere de la manera tradicional de enseñarlo. Es el precursor del llamado *método directo* para la enseñanza de los idiomas, tan en boga en nuestros días. Este método consiste simplemente en aplicar una norma de sentido común que varios siglos de enseñanza exclusivamente formal y gramatical habían hecho olvidar, y es que los idiomas se aprenden hablándolos. Para enseñar un idioma hay que sumergir al discípulo en la plenitud de la lengua nueva, comenzando por hablarla y por traducirla, y no por desmenuzar las partes del discurso. En otras palabras, ir del todo a las partes y no a la inversa. De lo que es general a lo que es particular. De la síntesis al análisis, de lo global a lo especial. Y en las lenguas lo general (y podríamos decir lo concreto) son las proposiciones con sentido, lo que solemos llamar las frases; no los elementos de la frase. La gramática, y especialmente lo que constituye la analogía, será una culminación y no un comienzo. La enseñanza de la gramática –que es lo abstracto de la lengua– no se desecha, pero se coloca en su punto lógico que es el fin y no el principio del aprendizaje.

Así aprendió Montaigne su latín, y así recomienda que se le estudie. No iniciándose por la repetición monótona de la declinación del sustantivo, sino entrando de lleno, si no a conversar, por lo menos a traducir los textos. En su ensayo *Sobre la educación de los hijos,* cuenta su propia experiencia. No era dotado para los idiomas, pero su padre tuvo el buen sentido de ponerle un preceptor desde los cuatro años. Su preceptor no le hablaba sino en latín; por largos períodos no escuchó una palabra de francés o perigurdino y

sin artificios, sin libros, sin gramática ni reglas, sin azotes y sin lágrimas había aprendido un latín tan puro como el de mi maestro. En cuanto el griego, del que tengo

poco conocimiento, decidió mi padre que le aprendiese según arte, pero por caminos nuevos, a manera de entrenamiento y diversión; y así, jugando a la pelota aprendí las declinaciones, como otros aprenden la geometría o la aritmética jugando al ajedrez o a las damas.

Disciplina, ambiente escolar, juego

Al hablar de la *disciplina de endurecimiento* hemos visto que Montaigne pide que se endurezcan tanto el alma como los músculos. Pero endurecer el alma no es para él insensibilizarla sino templarla de acuerdo con un concepto estoico de la vida. Además, esta disciplina del esfuerzo y la penalidad en ningún caso implica violencia en la enseñanza como era habitual en la pedagogía de su tiempo. Montaigne condena toda violencia, todo castigo corporal y censura con acritud el ambiente sombrío y desapacible de las aulas de los colegios de su época. Sus conceptos a este respecto son absolutamente actuales y no difieren de los que sobre los mismos temas posee la pedagogía moderna.

Veamos textual la frase en que al mismo tiempo que se acepta una vida severa como la mejor manera para formar el carácter, se rechaza toda disciplina violenta basada en castigos corporales:

> Tal educación ha de conducirse siempre con una severa dulzura, y no a la manera que ahora se acostumbra. Lejos de nosotros la fuerza y la violencia; a mi entender nada hay que envilezca y desasosiegue tanto a un alma bien nacida. Si deseáis que sea temeroso del castigo y de la vergüenza, no le habituéis a ellos; endurecedlo y curtidlo al frío y al calor, al sol y al aire, a todas las inclemencias de las que no hemos de hacer aprecio. Quitadle toda molicie en atavíos y lecho, en comida y en bebida; acostumbradle a todo. Que no sea un lindo y adamado caballerete, sino un mancebo fuerte y vigoroso (*Ensayo sobre la educación de los hijos*).

De los colegios de su tiempo, dice:

> Son verdaderas prisiones, donde sufre la juventud cautiva; donde se le empuja a la disolución, castigándola por disoluta, cuando todavía no lo es. ¡Cuánto más decorosas estarían las aulas adornadas de ramos de flores, que no sembradas de restos de varas ensangrentadas! Allí pondría yo las imágenes del Placer, la Alegría, Flora y las Gracias, como hizo en su escuela el filósofo Stencipo.

Montaigne tenía sobre el castigo corporal de dolor, ideas muy cercanas a las de la pedagogía y la psicología actuales. El castigo como sistema resulta inútil porque quien lo sufre se acostumbra a él; el resultado es entonces el más deplorable, pues, si se llega al abuso, lo más que puede conseguirse es formar una personalidad masoquista.

Educación general y no profesional o especializada

Montaigne, humanista y noble, aprecia únicamente la formación general. Toda especialización le parece una fragmentación de la personalidad. Como le preocupa la manera de llegar a educar al *gentilhombre* perfecto, mundano, apto para la política y la diplomacia, en una palabra conocedor de hombres y realidades sociales, su tipo ideal es lo contrario del profesional o del técnico en el sentido moderno. La especialización le parece indigna de una gran personalidad. En su ensayo tantas veces citado, sobre la educación de los hijos, cuenta la siguiente anécdota muy ilustrativa:

> Un día que me encaminaba a Orleáns topé en la llanura, más allá de Clery, con dos licenciados que se dirigían a Burdeos y marchaban a unos cincuenta pasos uno de otro. Detrás de ellos aparecía una comitiva, con su señor a la cabeza, el cual era el conde de la Rochefoucault, que Dios haya. Una de las gentes que me acompañaban se acercó a preguntar al primero de los licenciados quién era el gentilhombre que venía detrás de él, y como el tal no se había percatado de la comitiva que les seguía, creyó que le preguntaban por su compañero y respondió donosamente: No es gentilhombre, es un gramático, yo soy un lógico.

Agrega, Montaigne:

> Nosotros, que deseamos precisamente lo contrario, y no queremos formar un lógico ni un gramático, sino un gentilhombre, dejemos que pierdan aquéllos el tiempo como les plazca; nuestros propósitos nos llevan por otro camino.

Finalmente, Montaigne se acerca a la llamada pedagogía del interés. En efecto, vale más suscitar el apetito de aprender, que transmitir muchos conocimientos: *Más estima Plutarco que alabemos su recto juicio que su sabiduría; prefiere vernos deseosos que dejarnos hartos.* Su carta a la condesa de Gurson Sobre la Educación de los Hijos, termina con estas palabras:

> Volviendo a nuestro discurso, nada hay como despertar la afición y el apetito; porque de otro modo sólo conseguiremos tener asnos cargados de libros; a latigazos les encomiendan para su guarda el hato de ciencia; la cual, para ser provechosa, no basta alojarla dentro de sí mismo, sino que es necesario unirse profundamente a ella en íntimo consorcio.

LOCKE 1632-1704

La educación del gentleman

Después de Montaigne, Locke es la gran figura pedagógica de estos siglos. No sólo es el gran educador de Inglaterra, el teórico de lo que los ingleses considera-

rán como el hombre educado, sino una de las más importantes figuras pedagógicas del mundo moderno. Las ideas pedagógicas contenidas en sus *Pensamientos sobre la Educación,* como las de todas las obras maestras, no tienen únicamente un valor transitorio, histórico, circunstancial, sino un valor permanente. Lo que hoy consideramos como ideal de una formación está hecho de lo que se ha considerado valioso para la realización de una paideia ideal en todas las épocas y en todas las culturas de donde han ido saliendo las formas de vida características de lo que solemos llamar cultura occidental, dentro de la cual nosotros mismos, bien que mal, nos hemos formado. Vamos formando por acumulación una personalidad ideal a la cual la personalidad concreta debe acercarse, personalidad ideal que posee fuerza modeladora aunque no se realice completamente en la práctica. Así, el tipo del *gentilhombre* o del *gentleman,* pueden haber aparecido como ideales para una sociedad particular y para la creación de un tipo social determinado –la sociedad monárquica, todavía estamental de los siglos XVI y XVII, y el hombre noble–, pero tales tipos están hechos a base de ingredientes que podemos considerar indispensables para llegar a ser verdaderamente hombres. Lo mismo ocurre con el tipo ideal de la antigüedad griega y romana, o con el tipo cristiano. Una verdadera educación debe ser un tejido de las condiciones ideales que estos tipos poseyeron, porque cada uno de ellos pretendió una formación integral al lado de una preparación para determinadas funciones de posición social y de circunstancias históricas.

Ambiente histórico

Locke vivió en el período más agitado de la historia inglesa. Se vio envuelto y participó en las luchas que constituyeron la pugna entre la Monarquía y el Parlamento, luchas que culminaron en el establecimiento de la efímera República que presidió Cromwell. Fue preceptor en casa de los condes de Shaftesbury y en la época de la restauración monárquica se vio obligado a dejar a Inglaterra. Sus *Pensamientos sobre la Educación,* dedicados al señor Chipley, Eduardo Clarck, junto con las *Cartas a mi hijo* de Lord Chesterfield, son los libros clásicos, los manuales del *caballero* inglés, sobre todo del *squiare* –caballero rural–, este tipo que ha jugado un papel tan importante en la historia británica. El *squiare* y el *gentleman* tienen afinidades con el *gentilhombre* de Montaigne, en cuanto se trata de un hombre educado para la vida mundana, el mando político y el conocimiento de hombres, pero poseen dimensiones nuevas que faltan al tipo nobiliario del continente. El *caballero* inglés es una mezcla de noble y de burgués. A la formación mundana y humanista, agrega la formación profesional –la categoría de profesión es típicamente burguesa y aparece sólo en las civilizaciones industriales– y técnica. Tiene las cualidades de la *crianza* nobiliaria, pero no desdeña el trabajo, ni la técnica, ni el mundo de los negocios y la economía característicos de la civilización industrial. Sabe latín y griego, pero también contabilidad y jurisprudencia. Vale la pena situar este tipo en la historia inglesa.

En casi todos los aspectos, Inglaterra aparece a la cabeza de lo que denominamos civilización moderna. Las nuevas instituciones políticas nacen allí primero que en el continente y ensamblándose en la tradición casi sin rompimientos. Es uno de los secretos de lo que suele llamarse la solidez institucional y política de esa nación, que por muchos aspectos nos da la sensación de perennidad histórica, en contraste con la agitada vida de los países continentales. En Inglaterra aparece por primera vez el Parlamento –cuyo germen se encuentra ya en el movimiento que culminó con la Carta Magna, siglo XIII–, como una expresión de la limitación al poder absoluto. Al mismo tiempo es la primera nación que elimina la soberanía fragmentaria del feudalismo y crea un Estado centralizado, con unidad nacional en el sentido moderno. Es allí donde primero se verifica la liberación de los siervos de la tierra y donde primero aparece una clase de campesinos libres que emigran a las ciudades y forman un ejército de mano de obra industrial que permitirá el desarrollo de la industria moderna. Aparecen, pues, con toda su pujanza, la fábrica, la ciudad moderna, la técnica racional de trabajo, la ciencia aplicada, el cálculo y la racionalidad de la vida (racionalidad que quiere decir vida sometida a normas, a horarios, a disciplina industrial; valoración del tiempo –el tiempo es oro– etc.). Y si no son los primeros en verlo, los ingleses son los primeros en darle realidad al hecho de que el dominio político iba a correr parejo con el dominio de los mares y el control de la riqueza industrial. Por eso el eje de la historia, a partir del siglo XVIII y hasta finalizado el XIX, ha pasado por Inglaterra, y en cierto sentido la historia de estos tiempos ha sido la historia inglesa.

Inglaterra ha acumulado también la mayor dosis de experiencia y de sabiduría política. Ha creado las clases dirigentes más capaces y ha obviado los profundos quebrantos que surgen de la existencia en una nación de clases inadaptadas, parásitas y sin función social ninguna. En esta obra de arte político ha correspondido un papel muy importante al *squiare,* el caballero rural. Este tipo humano une al conocimiento del hombre –sentido político, diplomático, mundano– la efectividad funcional de quien conoce las técnicas modernas. No ocurre lo mismo en la evolución social de los grupos de otras naciones europeas. El noble continental –el hidalgo español sería el caso más puro– posee virtudes nobiliarias, pero no pudo asimilar las condiciones necesarias para el funcionamiento en la vida industrial moderna. Desdeña el trabajo, sólo sabe vivir de rentas –sobre todo territoriales–, es pródigo en gastos ostensibles –boato, cortesanía, generosidad nobiliaria– y carece de la noción del cálculo. No es industrial ni comerciante. El caballero

rural inglés acopló desde el principio las dos actitudes. Cromwell fue su caso típico. No sólo se ocupó de las armas, las letras y la política, sino de los negocios.

El *squiare* no tenía el menor impedimento para participar en compañías comerciales –incluyendo las empresas piratas–, se hizo comerciante, expansivo, colonizador. Al mismo tiempo siguió poseyendo el sentido político que no posee el hombre exclusivamente *económico* –en el sentido de los tipos de Eduardo Spranger– y que parece atrofiarse totalmente en el técnico. El profesionalismo, la ciencia natural y la técnica absorbente mutilan la personalidad y destruyen los órganos psicológicos en que se basa el conocimiento de los demás y la apreciación de la vida histórica, que son esenciales al político, al hombre que juega un rol dirigente. A estas cualidades del caballero inglés, hay que agregar las que le dio el puritanismo: vida frugal –recuérdese la vida de un Rockefeller–, sentido religioso del trabajo, persecución de la riqueza como cumplimiento de una misión providencial, frialdad para conquistar la ganancia, no entraba por consideraciones caritativas. El puritano anglosajón es la culminación en la historia de un tipo que dentro de líneas diferentes se inició con las civilizaciones urbanas del Renacimiento, con raíces que pueden remontarse a la antigüedad, sobre todo, según Sombart, a través de la influencia semítica. Leo Bautista Alberti, cuya vida ha sido estudiada por Werner Sombart en su libro *El Burgués,* como caso típico de comerciante renacentista, recomendaba a sus hijos *llevar cuentas de ingresos y gastos,* como más tarde lo hará Lord Chesterfield en las cartas a su hijo Felipe. Locke es el primer pedagogo de este tipo de educación noble-burguesa. Pero su importancia no radica únicamente en esto; también es grande y perenne su figura por sus consideraciones de carácter metodológico y por las soluciones que propone para problemas pedagógicos que aparecen siempre, en cualquier época y en cualquier tipo de cultura.

Pedagogía de Locke

El caballero, según Locke, debe saber latín porque es un instrumento necesario para la jurisprudencia. Ya sabemos que Locke no desdeña la formación profesional y el carácter utilitario de la educación. El hombre educado y dirigente debe saber jurisprudencia aprendida en Pufendorf y en Grotio (los grandes juristas del derecho natural del siglo XVII, alemán y holandés, respectivamente) y para esto debe aprender latín. Locke agrega, *además, porque un noble debe saber latín.* Es decir, es un signo de diferenciación social el conocer las lenguas clásicas. El latín como más tarde el francés será una lengua diferenciadora, una lengua de *sociedad.* La lengua nacional une; la extranjera, sobre todo cuando es arcaica, diferencia. También se debe aprender contabilidad y taquigrafía, para el buen manejo de

la riqueza. Éste es uno de los rasgos más característicos de la pedagogía de Locke y el que más lo diferencia de Montaigne. El *realismo inglés* de Locke llega en esto a extremos. Sin dejar de considerar el valor de la educación filológica y clásica, no es sin embargo un beato de ella. Así recomienda alejar al pupilo de la poesía, porque *duda que alguien haya encontrado minas de oro en el Parnaso.* Locke es partidario decidido de la *disciplina de endurecimiento* y da mucha importancia a la educación física. No sólo porque la equitación y la esgrima son deportes nobiliarios, propios de un caballero, sino porque contribuyen a la formación del carácter y a algo muy importante en el tipo de educación nobiliaria: al dominio de la propia actividad muscular. Estar en forma, para este tipo, es controlar sus emociones para que no salgan al exterior. Sería indigno de un *gentleman* hacer excesivas demostraciones externas de sus sentimientos. Además, Locke, como todos los grandes pensadores desde la antigüedad, pensó que no podía haber un orden interno sin un orden externo. Sin ritmo y movimiento exterior y muscular controlados, no puede haber mente ordenada. La idea de Locke –que seguía en esto y muchas otras cosas a Montaigne, a quien no cita en sus *Pensamientos sobre la Educación,* pero de quien es evidente que fue lector constante– sobre el endurecimiento a través del rigor, llegó a extremos que le han sido muy censurados porque ponen en peligro la salud y la misma vida del niño. Tal, por ejemplo, su opinión de que debía mantener los pies húmedos para acostumbrarse al rigor del clima. Pero –como Montaigne igualmente– se opone a la violencia de los castigos, porque dejan huellas psicológicas imborrables. Locke, gran psicólogo, sabía que una herida hecha en la plástica alma juvenil podría ser de consecuencias irreparables. También recomienda Locke los viajes, pero después de los veinte años y solos. Considera, además, que debe buscarse preceptor para el adolescente, porque los padres, llevados por el amor y ternura, son siempre malos educadores. Como se ocupa del *caballero,* es prolijo en recomendaciones sobre la importancia de la vida mundana y el trato con los hombres *para llegar a reconocerlos.*

Capítulo VI

Pedagogía, ideas e historia en el siglo XVII

No puede comprenderse el rumbo que tomará la pedagogía a partir del siglo XVII, si no se comprenden las tendencias generales de la vida espiritual y las realidades históricas y sociales sobre las cuales se apoyan. De ahora en adelante encontramos en la educación nuevos ideales, nuevos métodos de enseñanza, nuevas formas de organización escolar que varían al compás de las exigencias de la vida social y del desarrollo de las ciencias. La escuela pretenderá y necesitará incorporar a sus actividades las nuevas técnicas y preparar al hombre para las nuevas necesidades de la vida. Como se inicia entonces la era de la ciencia, la pedagogía pretenderá hacerse científica, tanto en los métodos como en el contenido que dará a la enseñanza. Las ciencias matemáticas y naturales irán ganando en los pénsumes de estudio el terreno que irán perdiendo la filología y las ciencias del espíritu. Toda la historia de la educación desde entonces será un diálogo entre estos dos territorios de la cultura, diálogo que tomará el nombre de relación entre enseñanza humanística y enseñanza técnica unas veces, otras de relación entre formación general y profesional. ¿Bajo el impulso de qué fuerzas se verifica esta transformación? Sólo cabe hacer aquí algunas observaciones generales, sobre fenómenos que han dejado su impronta en la pedagogía de las tres últimas centurias.

Economía y sociedad

La vida económica sufre profundas transformaciones. Aparecen el trabajo fabril y la industria moderna; se empieza a desarrollar la gran ciudad con sus aglomeraciones humanas, sus servicios técnicos que no pueden funcionar sino sobre la base de una gran independencia de funciones y personas. La fábrica es símbolo de la época. Ahora bien, la fábrica no puede desarrollarse sin la base de las ciencias físico-naturales y de ciertas formas del trabajo. Aparece la aplicación del cálculo a todos los fenómenos, el trabajo continuo con los horarios fijos, con tareas divididas y subdivididas –división del trabajo llevada al máximo–, la especialización) técnica y profesional. Todo en este mundo son cuentas, la contabilidad es la forma de abarcar todos los fenómenos. Por otra parte, esta nueva realidad

social no puede funcionar sobre la base del hombre analfabeta obrero, por insignificante que sea su trabajo, debe estar en capacidad de leer instrucciones de planos, cifras, indicaciones técnicas. Esto y otros factores políticos y sociales harán aparecer la escuela elemental pública y la necesidad de una instrucción mínima para todos los hombres. Este mundo industrial y técnico se desarrolla en contrapunto con el desarrollo de las ciencias físico-matemáticas. Los descubrimientos en éstas crean nuevos frentes de trabajo en aquélla, y la industria a su turno hace exigencias e impulsa el progreso en las ciencias. La escuela no podrá ignorar las nuevas realidades. Tendrá que incorporar en sus programas en forma creciente la enseñanza de las ciencias y los métodos científicos; se hará más escuela profesional que centro de formación general del hombre. Surgirán establecimientos peculiares de este tiempo: escuelas de trabajo (escuelas técnicas); facultades profesionales. Socialmente este mundo es un mundo de profesiones y un mundo de especialistas, donde habrá cada vez menos campo para un tipo de formación general tal como la conocieron la antigüedad, la Edad Media y como todavía existía en la época de Montaigne y Locke. Profesión y formación general, instrucción técnica y educación humanista serán la gran antítesis del mundo moderno en el plano educativo.

La época se caracteriza también por un gran afán de conocimiento y dominio de la naturaleza. El hombre quiere dominar y poner a su servicio todas las fuerzas naturales; Fausto será el símbolo de este afán espiritual de suprimir todo misterio y de poner al servicio del hombre elementos que antes se consideraban intocables y desconocidos. Para Bacon, saber es poder como más tarde para el positivismo el saber sólo será útil en la medida en que nos permita prever. Políticamente, es la época de formación de grandes estados nacionales, de grandes potencias que basan su poderío en la economía y en la técnica; que requieren grandes aparatos burocráticos y grandes ejércitos, todo lo cual no puede funcionar sin una generalización de la instrucción a todos los ciudadanos. El nivel cultural, sobre todo el nivel técnico de la población de un país, será uno de los factores más importantes de su poderío, tan importante como la posesión de hierro o petróleo; la instrucción media del ciudadano será el núcleo del valor de lo que se llama *su potencial humano.* Esta sociedad es también una sociedad donde se disuelve el viejo orden estamental. Aparecen en su lugar las clases sociales, unidades sociales más móviles, dotadas de mayor dinamismo. A las categorías noble, burgués, clérigo, maestro, jurista, siervo, señor, etc., con sus privilegios, fueros, funciones sociales determinadas y poco móviles, suceden categorías como la de ciudadano. Los derechos políticos se amplían considerablemente y la voluntad del Estado, por lo menos teóricamente, ya no es la voluntad del príncipe, sino la voluntad general. Todo esto tiene profundas repercusiones pedagógicas. Porque el Estado moderno

donde el ciudadano participa en la elección de sus rectores y donde se ha formado lo que se denomina *una opinión pública,* no puede funcionar sin la existencia de una instrucción mínima en todos sus miembros. Aparecen entonces las que se han denominado funciones culturales del Estado, de las cuales el primero en hablar en forma concreta fue Pestalozzi.

CAMBIOS EN LAS IDEAS

La otra gran fuente de transformaciones pedagógicas la encontramos en dos movimientos de ideas, sobre todo de ideas filosóficas que llenan con su historia todos estos siglos. Se trata del *empirismo* y el *racionalismo.* Bacon y Descartes serán los dos puntos de partida de estas corrientes y sus dos cimas, aunque no podríamos decir que sus fundadores o descubridores. En el plano de la filosofía realmente no hay lugar para hablar de invención. Empirismo y racionalismo constituirán la otra gran contraposición conceptual propia de la pedagogía moderna. En busca de su síntesis y equilibrio se moverán todos los grandes pensadores que encontraremos de aquí en adelante. Esta contraposición tomará en ocasiones el siguiente giro: ¿Cuál debe ser el método de la enseñanza, el inductivo o el deductivo? ¿Qué valor tiene la experiencia en la formación del hombre? ¿Qué disciplinas son más importantes, la matemática, la física, la historia? Naturalmente, la pedagogía nunca puede desligarse de la filosofía, y menos aún de una teoría del conocimiento. Si el acento se carga sobre el empirismo, la enseñanza seguirá una vía; si sobre el racionalismo o el idealismo cartesiano, seguirá otra. Además, el pensamiento empírico y el idealista-racionalista están basados en dos concepciones metafísicas diferentes; en dos conceptos distintos de la realidad. Veremos cómo de Descartes se desprende todo lo que se denomina *mecanicismo* en las ciencias naturales, en la biología, en la psicología, y que esto gravitará sobre la pedagogía hasta muy entrado el siglo XX.

LA OBRA DE BACON 1561-1626

No es del caso hablar aquí detenidamente de la obra de Francis Bacon. Sólo haremos alusión a dos aspectos de ella, importantes por sus repercusiones pedagógicas; su *teoría del método inductivo* y su *teoría de los ídolos.* Debemos recordar, en primer lugar, que todavía en tiempos de Bacon –su *Novum Organum* se publicó en 1620– dominaba en los medios universitarios y filosóficos la escolástica, pero no una escolástica viva, podríamos decir, sino la escolástica *ergotista,* perdida en una interpretación verbalista de Aristóteles. Su manía de hacer de todo

y para todo silogismos, le dio precisamente el nombre, que llegó a ser peyorativo, de ergotista. Se ha dicho que el *Novum Organum* de Bacon iba dirigido contra una cierta interpretación del Estagirita.

Desde luego, no fue Bacon el descubridor del empirismo, ni del método experimental en las ciencias, ni siquiera del método inductivo. Empirismo y método inductivo son tan viejos como la historia del pensamiento filosófico y ambos aparecen entre los griegos. El primero en aplicar el método inductivo fue Aristóteles, pero se trataba de una inducción, podríamos decir, incipiente. En su sentido más lato, *inducción* quiere decir *ir de lo particular a lo general,* inducir de unos hechos un principio de validez universal. Por ejemplo, observo que la totalidad de los vacunos de mi corral aparecen carbonizados después de una tempestal. Concluyo que todos han muerto a consecuencia de un rayo. La conclusión no es sino el resumen de lo que he observado en cada caso particular. Pero para sacarla he tenido que tener a la mano la totalidad de los casos posibles. Puedo concluir que la totalidad de mis vacunos ha muerto a consecuencia de una descarga eléctrica, pero no podría hacer una ley general que dijera: La descarga del rayo es mortal para el ganado vacuno. La primera inducción es la que los lógicos llaman *inducción completa.* La segunda es una *inducción incompleta* y que es la verdaderamente fecunda en el trabajo científico, porque agrega algo nuevo al conocimiento, permite la previsión y la generalización, lo que no le ocurre a la primera.

Pero el hecho de no poder contemplar todos los casos posibles en un fenómeno, sino un número finito en una serie teóricamente infinita, hacía vulnerable la inducción. Fue entonces cuando Bacon propuso la que desde entonces de llama *inducción baconiana,* al proponer que se hiciera una labor más crítica en la experimentación del método, catalogando los casos positivos, las ausencias del caso y el grado de intensidad en que se dan los fenómenos. Construyó lo que después se ha conocido como tablas de ausencia y grado en el trabajo experimental. Así, por ejemplo, observó que la mancha mongólica es un carácter que se da en ciertos tipos raciales americanos. Prácticamente, me es imposible observar la totalidad de la población de una tribu, y aunque sólo me faltase un caso por observar, no podría sacar la conclusión con validez general de que la mancha es un carácter distintivo de tal raza. Por otra parte, el hecho de que falte la mancha en algunos ejemplares tampoco me autoriza para desecharla como rasgo peculiar de esa población; es posible que por alguna variación particular de unos ejemplares la mancha no aparezca, éstos son los llamados casos negativos –o ausencia en la inducción baconiana–; tendré que estudiarlos aparte y aislar el factor que en ellos ha impedido la presencia del carácter que busco. Además, puede que la mancha aparezca con un grado de intensidad diferente en algunos casos. También formaré con éstos una tabla para tratar de indagar el porqué de tal variación de grado. En esa forma, aislando factores y persiguiendo la permanencia de un fenómeno, puedo sacar una conclusión que puede ser una ley o un principio de validez general. El trabajo científico progresa en esta forma; así se forma la ciencia. El mérito de Bacon radica en haber hecho la crítica de la inducción tradicional y en haber elevado ésta a la categoría de principal método del trabajo científico. Hoy aparece este paso como de poca importancia, pero en su tiempo, cuando dominaba la lógica puramente deductiva y la filosofía ergotista, fue un descubrimiento de mucha importancia. Posteriormente, la inducción baconiana ha sido sometida a crítica y se ha visto que brinda conclusiones altamente probables, pero que no pueden considerarse como de absoluta validez general, tal como las conclusiones que puede brindar el conocimiento matemático. Porque si no es posible abarcar en la experiencia la totalidad de los miembros de un fenómeno o de una serie, si se nos queda un caso por analizar, si queda este residuo del azar, mi conclusión no puede tener un carácter universalmente válido. Puede, sin embargo, llegar a ser altamente probable y esto basta para los fines prácticos de la ciencia.

Lo importante, desde el punto de vista de la pedagogía, es que el método inductivo penetra desde entonces en la enseñanza; no sólo en lo que se refiere a las ciencias naturales, sino en las ciencias sociales. El método que conduce de la observación de casos particulares para conclusiones de validez general, será el método científico por excelencia. Adiestrar el entendimiento, enseñar a pensar, educar, en una palabra, será llevar a la nueva generación este método de trabajo. Pensar racionalmente será aprender a generalizar, a inducir de la observación principios generales. Quien no posee estos principios generales rectores, no posee una verdadera educación. Encontraremos el método inductivo en todos los grandes pensadores pedagógicos, desde Comenio en el siglo XVII hasta Herbart, Pestalozzi y Wilman. La teoría de los pasos formales de Herbart, aprehensión del objeto, relación con otro objeto, relación de varios objetos entre sí, generalización y aplicación, no es en verdad sino un desarrollo de la inducción baconiana. También lo son los tres pasos en los que se funda el sistema de los centros de interés del doctor Decroly: observación, asociación, realización y expresión.

Teoría de los ídolos

Como en Descartes, el punto de partida de la filosofía de Bacon son una duda y una crítica. Considera que debe hacer un análisis de los prejuicios que tradicionalmente han embarazado los progresos de la mente humana. Esos prejuicios, o *ídolos,* como él los llama, son de cuatro especies: *ídola tribus, ídola specus, ídola fori, ídola teatri.* Los primeros, los *ídolos de la tribu, pertenecen a la especie*

humana general; ésta tiene prejuicios hondamente arraigados que el hombre de ciencia debe someter a crítica. Por ejemplo, cree que detrás de las cosas actúan causas secretas o espíritus que las animan. Los segundos, *ídolos de la caverna,* de la propia caverna individual, pertenecen a cada hombre en particular; así hay hombres que no saben apreciar las diferencias de las cosas y en cambio están dotados para observar la semejanza. El filósofo debe huir de los extremos y vivir alerta ante cualquier unilateralización. Los *ídolos del foro,* o del *mercado,* provienen de la ambigüedad del lenguaje. Las palabras del vulgo son equívocas, tienen múltiples significados, muchas veces enmascaran la realidad de las cosas. El hombre de ciencia debe desconfiar de ellas, someterlas a una crítica, su lenguaje debe ser riguroso. Finalmente, los *ídolos del teatro* están encarnados en el dogmatismo de las escuelas y en la adoración de los personajes. Bacon se refería sin duda a la escolástica en boga y a las interpretaciones dogmáticas de Aristóteles.

La importancia que Bacon da a la experiencia como punto de partida del conocimiento científico y su crítica de las opiniones vulgares que enturbian o desvían el juicio sobre la realidad tendrán hondas influencias en la pedagogía posterior. Una repercusión que a primera vista parece no tener importancia. Porque de afirmar y practicar que la experiencia sea una fuente importante de la formación individual no parece requerir condiciones geniales. Hoy puede parecernos así, pero si nos situamos en aquellos siglos, la significación de una pedagogía basada en la experiencia y en la aplicación del método inductivo crece sobremanera. Desde entonces arranca la crítica sistemática del abuso del memorismo, del verbalismo excesivo, del texto como única fuente de instrucción, de la actitud absolutamente pasiva del estudiante, del dogmatismo que frustra la formación de una personalidad afirmativa y pensante con cabeza propia. Porque cuando abandonamos el método deductivo en la física, en las ciencias naturales en la historia, y pasamos al contacto con las cosas, a la propia actividad; cuando pasamos del libro a la naturaleza y al laboratorio, la vida se enriquece y las posibilidades de autoafirmación de la personalidad aumentan. Una pedagogía que da importancia a la experiencia y a la propia actividad del alumno, será siempre lo contrario de una pedagogía dogmática. *Demos al discípulo las cosas mismas y no las sombras de las cosas,* dirá Comenio en su *Didáctica Magna* en el mismo momento en que Descartes publicaba *el Discurso del Método* y Bacon el *Novum Organum* (tres obras publicadas en 1657, 1637 y 1620, respectivamente).

DESCARTES Y EL RACIONALISMO 1596-1650

Por su gran influencia en la orientación posterior de la pedagógica, retendremos de la obra de Descartes dos ideas únicamente: su punto de partida para el filosofar, que da nacimiento a la filosofía idealista moderna y su concepción mecanicista del mundo que tendrá influencia decisiva en la biología y en la psicología, y desde luego en la física.

Descartes se propone dar un nuevo fundamento a la filosofía y a las ciencias. Para ello expresa su decisión de dudar de las explicaciones corrientes y tradicionales sobre el origen del conocimiento y sobre lo que es evidente. Su duda se dirige en primer lugar al valor de la experiencia como fuente de las verdades de validez general. Para Descartes, nada hay más ambiguo ni más oscuro que los datos que nos suministran los sentidos. Contra lo que pensaban los empiristas ingleses, de gran influencia en la filosofía y la ciencia de entonces, Descartes afirma que nada es menos claro que la experiencia sensorial y encuentra que las verdades de la ciencia, cuyo prototipo son las verdades matemáticas, no podemos ni necesitamos deducirlas de ella. Se propone encontrar un conocimiento inmediato, es decir, un conocimiento que no necesite la mediación de los sentidos ni de la experiencia. Entonces comienza dudando de todo, es el método de la duda –y en primer lugar del mundo exterior del cual nos dan noticia los sentidos–. Sólo hay una realidad de la que no puede dudar: del hecho de que piensa, de que es un ser pensante, de que tiene un pensamiento. Entonces se vuelve sobre sí mismo y encuentra que en el pensamiento propio se le dan como evidentes ciertas verdades. Ideas como la de extensión, magnitud, igualdad, relación, etc., no vienen de la experiencia ni necesito de ésta para encontrarlas. No necesito la experiencia para que me sea evidente que el todo es igual a la suma de las partes, ni para que sea verdadero ningún otro axioma de la matemática. Por eso llama a estas verdades, *verdades innatas,* porque están en el interior del pensamiento y no me vienen de fuera, porque las encuentra por pura reflexión. Por este extraer las ideas generales –los universales dirían los escolásticos de la Edad Media– del seno del mero pensar, es por lo que Descartes es considerado el fundador del idealismo moderno. En efecto, el autor del *Discurso del Método* despoja el conocimiento de todo elemento empírico, elemento empírico conservado en la interpretación que hicieron de Aristóteles los escolásticos, especialmente Santo Tomás de Aquino (recuérdese su principio clave: *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensibus,* nada hay en el intelecto que primero no haya pasado por los sentidos).

El efecto de esta radical actitud racionalista, para la pedagogía posterior, es además de una subestimación de la experiencia, la supervaloración de la matemática en la enseñanza. Porque la ciencia en que con mayor abundancia se dan esas ideas *claras y distintas* que buscaba Descartes, esas ideas que no vienen de la experiencia ni necesitan acudir a ella para comprobar su validez, esa ciencia es la matemática. La matemática será considerada como la ciencia racional por excelencia y, lo que es más importante desde el punto de vista pedagógico, como el

mejor vehículo para el adiestramiento de la inteligencia. La matemática ejercerá una especie de hechizo y todavía lo ejerce sobre la pedagogía posterior a Descartes. Se cultivará como una gimnasia mental que reemplaza la lógica formal de la pedagogía escolástica en su época ergotista, como el mejor medio para formar hombres inteligentes. El racionalismo llevará sus ideas hasta pretender reducir a modos de pensar matemático todas las realidades del mundo, incluyendo el mundo *psicológico* y espiritual. Spinoza llamará su *Ética, Ética ordine geometrico demostrata* y pondrá en moda el *more geometrico,* es decir, el pensar según el método de la geometría.

Esta matematización del saber tiene para la pedagogía consecuencias concretas, algunas desastrosas. Las matemáticas ocuparán parte muy importante de los pénsumes de estudio, y, lo que es más importante, y más negativo, la intención de aplicar sus categorías (cantidad, relación de cantidades, fuerza, movimiento, etc.) a otros territorios de la realidad como el psíquico, el de la cultura, el de la vida y el de la historia, producirá una desviación tal, que no sin razón se ha calificado como un perder completamente la posibilidad de comprender esas realidades. La pedagogía que parte de Rousseau y la que incorpora a la educación las tendencias filosóficas de la segunda mitad del siglo XIX –filosofía de la vida (Dilthey y discípulos; filosofía de la cultura, psicología comprensiva, etc.)– reaccionará contra esta tendencia, restableciendo el equilibrio y dando oportunidad a la creación de una pedagogía mucho más completa y rica en posibilidades de formación de la personalidad. Volveremos sobre este tema, esencial para toda antropología y toda pedagogía, y sin el cual no puede entenderse lo que significa la figura de Rousseau para el pensamiento pedagógico moderno.

Pero no sería conveniente ir demasiado lejos en una crítica negativa de las implicaciones pedagógicas del racionalismo cartesiano. Si una pedagogía *more geometrico* empobrece la vida y resta posibilidades de formación a la personalidad integral, no podría entenderse que la escuela prescindiera de las matemáticas ni por razones metodológicas ni menos aún por razones prácticas. Aunque viviésemos en un mundo diferente al nuestro, donde la ciencia y la técnica juegan un papel importante, excesivo, podríamos afirmar, no podríamos dejar de lado la formación matemática indispensable no sólo para prepararnos, sino para comprender todo el mundo, por lo menos parte importante del mundo. Aunque no seamos técnicos ni profesionales de las ciencias naturales, en la realidad práctica tenemos que resolver problemas de relaciones entre cuerpos y adiestrarnos para pensar muchos fenómenos según términos matemáticos. Ahora bien, para desarrollar ese sentido lógico y el rigor mental que requiere, la matemática es sin duda un instrumento eficaz. Sólo que no puede exagerarse su valor hasta pensar que nos sirve también para comprender otras realidades, quizá más importantes en la

vida práctica si pensamos en términos de hombres y no de técnicos, tales como el mundo de la historia, de la vida, de la cultura, de la sociedad, para llegar –en la medida en que se puede llegar a su fondo– a conocer la propia vida y la de los que conviven con nosotros. En una palabra, para adquirir la capacidad del *conocedor de hombres,* concepto cuya importancia para la pedagogía no nos cansaremos en poner de presente. Debemos recordar siempre que éste es el concepto básico de algo que podemos considerar perdurable: la idea humanista de la educación.

Hay, pues, en Descartes ideas fecundas para educación del razonamiento de valor permanente para una metodología de las ciencias. Tales ideas están compendiadas en sus famosas *reglas para la dirección del espíritu* de la segunda parte del *Discurso del Método,* libro que hay que leer y releer. Son las siguientes, transcritas textualmente:

1. Regla de la evidencia

No admitir como verdadera cosa alguna, si no se sabe con evidencia lo que es; es decir, evitar cuidadosamente la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presente tan clara y distintamente a mi espíritu, que no haya ninguna ocasión de ponerlo en duda.

2. Regla del análisis

Dividir cada una de las dificultades que se examinan, en cuantas partes fuere posible y en cuantas requiera su mejor solución.

3. Regla de la síntesis

Conducir ordenadamente los pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más complejos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente.

4. Regla de la comprobación

Hacer en todos los casos unos recuentos tan minuciosos y unas revisiones tan generales, que llegue a estar seguro de no omitir nada. (Hemos puesto en modo impersonal lo que en el Discurso está en primera persona).

Estas reglas para la dirección del espíritu han sido el decálogo de la educación racionalista y muy especialmente de la pedagogía francesa. Descartes, sucesor en tantas cosas de Montaigne, comparte con éste el título de gran educador de Francia. Los preceptos contenidos en esta parte del *Discurso del Método* hacen parte

de la llamada *claridad francesa.* La discreción en el juicio; no atenerse sino a lo evidente con independencia de prejuicios de escuelas o de opiniones vulgares; definir con rigor; ordenar, dividir (analizar), componer (síntesis); en una palabra, sólo juzgar cuando tengamos *ideas claras y distintas.* Todo esto forma parte del genio francés, con todo lo que éste tenga de limitado y de cualidades excelsas. Francia es la *medida* y la medida es *ratio.* Pero sería simplificar el carácter de la educación francesa si la redujésemos a puro cartesianismo. Francia es Descartes pero es también Pascal. *Esprit de géométrie,* pero también *esprit de finesse.*

Mecanicismo

Descartes comienza dudando de todo: de la experiencia como fuente de conocimiento, de la realidad del mundo exterior, del propio cuerpo. Pero por razonamiento que no es del caso seguir aquí –porque es de la incumbencia del curso de historia de la filosofía–, reencuentra la existencia indudable del mundo exterior. Establece entonces su doctrina de las dos substancias: *res cogitans* –substancia pensante, pensamiento, y *res extensa*–, mundo de los cuerpos desprovistos de pensamiento. Este mundo de los cuerpos que comprende toda la materia en sus aspectos orgánico e inorgánico está dominado por la categoría mecánica de extensión. También los seres vivos, los animales y el propio cuerpo del hombre son magnitud. De estos cuerpos se ocupa la mecánica que los comprende como un conjunto de partes, colocadas unas junto a otras o unas sobre otras, con existencia independiente cada una, mensurables por unidades matemáticas. He aquí la esencia de lo que solemos llamar "concepción mecánica de la naturaleza" o "concepción mecanicista".

El resultado de este análisis es que la naturaleza queda completamente *desanimada,* es decir, desprovista de su elemento vital, y que se establece una separación completa entre alma-pensamiento- y cuerpo. Las ciencias naturales modernas, cuyo modelo más acabado es la física y de ésta la parte de la mecánica, serán la *ciencia por excelencia.* Sobre esta base se creó una biología mecanicista y más tarde una psicología también de base mecánica, cuya expresión más conocida ha sido la denominada psicología asociacionista, que domina en el campo científico hasta fines del siglo XIX y que aún tiene manifestaciones en nuestros días. El fundamento de esta psicología asociacionista está en hacer de las sensaciones la unidad psicológica fundamental, como si dijéramos en hacer de ella el átomo psicológico y en explicar toda la vida psíquica y espiritual, hasta en sus manifestaciones más complejas y superiores, por asociaciones y combinaciones de sensaciones. Como desarrollo de este tipo de psicología –que también suele denominarse con el amplio concepto de naturalista– tendremos la aparición en los siglos XIX y XX de la psicotécnica o psicométrica, rama de la psicología que se ocupa de *medir,* de *cuantificar* –sólo es cuantificable lo que es cuerpo en el sentido de la mecánica– los fenómenos psíquicos y vitales. La psicotecnia tendrá, y tiene aún, un gran ascendiente en ciertos medios pedagógicos, sobre todo en forma de *test* para la *medida* de la inteligencia.

No sólo la *sensación* fue elevada a la categoría de *unidad* psicológica básica. También lo fue más tarde la *representación,* un elemento mental más elaborado, pero comprendido igualmente en forma mecánica, como es el caso de la psicología de Herbart.

El resultado de esta concepción mecanicista de la vida psíquica implicó un retardo muy grande en la comprensión de ésta y, por lo tanto, en la solución de muchos problemas pedagógicos. Como se desprendía lógicamente de sus fundamentos, la psicología naturalista ignoró durante mucho tiempo los elementos diferenciales de la personalidad. Tratando de comprender la vida espiritual como naturaleza, era lógico que la concibiese como un todo homogéneo, pues la naturaleza es el reino de lo homogéneo, de lo gial, el reino donde no se da la individualidad, es decir, el producto único. Esta psicología desconoció los problemas que hoy abarcamos con el nombre de *psicología diferencial* y *psicología de edades,* tan importantes en la pedagogía. El niño era tratado como un adulto en pequeño y lo mismo el adolescente. Otros problemas como los propuestos por la psicología de los sexos, o la de los pueblos o los grupos sociales, tampoco entraban en el horizonte de la psicología naturalista y no podían entrar dado su punto de partida para el estudio de la vida psíquica. Por lo tanto, todos los desarrollos metodológicos que la escuela moderna conoce, tales como distintos métodos y contenidos de la educación de acuerdo con las edades; la individualización de la enseñanza –adaptación a las características de cada personalidad–, en una palabra, todo lo que implica la comprensión de lo particular de cada vida, de la individualidad, todo eso fue desconocido por la psicología que se desprendió de la metafísica cartesiana y por ende de la pedagogía que, como hemos dicho, marcha siempre pareja con esta ciencia.

Habrá que esperar al siglo XIX, sobre todo a la segunda mitad de esta centuria para que empiece a quebrarse el mecanicismo en las ciencias del espíritu. Al impulso de las ideas románticas que nacieron de Rousseau y de la crítica del positivismo –un heredero por muchos conceptos del mecanicismo cartesiano– nuevos campos para la comprensión de la vida psíquica se fueron abriendo, y métodos más fecundos para el trabajo en las ciencias de la cultura y del espíritu hacen su aparición. Sin entrar en pormenores, bástenos recordar de la obra de Dilthey, la noción de la vida *conexión de finalidad,* de la cual fue desprendiéndose gradualmente la moderna categoría de *forma* o *estructura* que ha dado lugar a

la llamada *psicología de la forma*. La idea de forma es uno de los descubrimientos más fecundos de la ciencia en el siglo XIX; tan importante que, según afirma Ernst Cassirer, vino a reemplazar la categoría de ley en las ciencias naturales. La vida psíquica, la vida espiritual, la realidad de la cultura, será comprendida ahora como un mundo de formas, de estructuras. No será analizada como un conjunto de partes que tienen valor cada una por sí mismas, sino como todos en los cuales las partes se explican por el todo y no al revés. Estos nuevos conceptos y nuevos instrumentos metódicos serán de incalculable valor para la pedagogía, no sólo para comprender su materia prima, el alumno, el niño o el adolescente, conocimiento –o aproximación de conocimiento– que es su primera tarea, sino para dar un nuevo rumbo a la metodología de las ciencias no naturales, tales como la historia, especialmente cuando se la entiende como historia de la cultura –historia del arte, de las formas de vida social, de la economía, de las concepciones del mundo, etc.

Cerremos estas consideraciones sobre la influencia del cartesianismo en la pedagogía con una observación. Sin duda alguna su racionalismo extremo y su mecanicismo fueron los aspectos del sistema de Descartes que más influencia tuvieron en el desarrollo de la ciencia. Pero sería desfigurar el pensamiento cartesiano si su esencia se redujese a estos dos aspectos. Es posible que haya mucho qué hacer todavía en la interpretación de Descartes. Así lo insinúa Jean Wahí (*Tableau de la Philosophie Française*) al decir que algunas cartas del autor del *Discurso* muestran que no menospreciaba la experiencia. Habla de la necesidad de ella en la investigación científica en varias de sus epístolas a la princesa Isabel de Suecia. Por otra parte, hay en Descartes una filosofía de la voluntad, y no secundaria sino fundamental. Quizá sea la voluntad el elemento básico de su sistema. Porque para Descartes, pensar es juzgar y juzgar es afirmar o negar algo de algo; es predicar algo de un objeto. Ahora bien, afirmar o negar son actos de la voluntad, implican querer algo de algo. Pensar, filosofar, son, pues, actividades propias de quien posee una voluntad. Algunos autores (p. e. Gastón Berger, *El Cogito en la Philosophie de E. Husserl*), han visto en esta doctrina de Descartes una gran analogía con la llamada *epogé* que, como el *cogito,* es un acto de la voluntad que implica para el filósofo prescindir del mundo exterior y de la experiencia de los sentidos para volverse sobre sí mismo y descubrir en el pensamiento el mundo de las esencias, de las ideas puras, del *eidos.* Por eso Berger dice que el *cogito* como la *epogé* subentienden una actitud moral. Esta actitud moral tiene como esencia la vigilia –la vida vigilante, alerta–, es decir, el distanciamiento de las cosas del mundo; es un colocarse fuera de las cosas mundanas, un no perderse en la experiencia cotidiana. No sería difícil establecer una conexión entre este aspecto de la filosofía de Husserl y Descartes y la noción moral de *vida auténtica.*

La vida auténtica, en oposición a la inauténtica, a la vida de la cotidianidad, es precisamente aquella que no se pierde en las cosas del mundo, en los bienes materiales y en las relaciones sociales, en la habladuría y el goce de las cosas, sino aquella que se distancia de ellas en un acto heroico de voluntad, para pensar sobre ellas, para darles el ser. La vida filosófica sería entonces la vida auténtica por excelencia y el filósofo –o el artista también– el hombre que vive en estado de autenticidad, de lealtad a sí mismo. La pedagogía, tomada en un sentido profundo, puede extraer muchas lecciones de estas doctrinas filosóficas.

COMENIO Y LA PEDAGOGÍA REALISTA 1592-1671

Juan Amos Comenio, nacido y educado en Moravia, es la figura más importante de la pedagogía en este siglo. Lo es por su obra teórica y práctica. Fue Comenio el primer pedagogo profesional, porque antes de él hubo filósofos que se ocuparon también de la educación, ora en forma teórica, ora en forma práctica. Locke, por ejemplo, además de haber escrito sus *Pensamientos sobre la Educación,* fue preceptor en casa de los condes de Shaftesbury. Pero en Comenio la preocupación pedagógica domina y todas sus obras poseen este carácter. Su *Didáctica Magna* es considerada en su campo como un libro tan importante como el *Discurso del Método* y el *Novum Organum,* que fueron publicados unos pocos años antes. Fuertemente influido por Bacon y el empirismo, Comenio tiene sin embargo aspectos completamente originales. Así, en el segundo capítulo de la *Didáctica Magna* indica que la observación del todo debe preceder a las partes, a diferencia del método empírico y analítico que va de las partes al todo. Comenio parece anticiparse aquí a las modernas teorías lógicas y psicológicas que consideran que el todo es más real que la parte; que el todo es lo concreto y la parte lo abstracto (psicología forma, morfología de la cultura, *Lógica de E. Husserl y sus derivados en la gramática*). –Por ejemplo–, no es la palabra aislada lo que tiene significación sino la frase; como no es un sentimiento particular lo que es comprensible en la vida espiritual sino la totalidad de esa vida. Los elementos del carácter, en general de la vida espiritual de un individuo no pueden disociarse para verse aisladamente; sólo son comprensibles en la personalidad total, los unos a la luz de los otros, en mutuas relaciones.

Obra práctica

Comenio fue autor de varios libros didácticos. Especialmente famosas fueron sus obras *Ianua Linguarum Reserata* (*La puerta abierta de las lenguas,* 1638), obra que pretende dar una enseñanza sobre toda la realidad –plantas, animales, socie-

dades, ciencias, moral, etc.–, dividida en 100 clases de objetos y 8.000 palabras repartidas en 1.000 frases, organizadas en graduación creciente respecto a la estructura gramatical, desde muy simples a muy complejas. El método seguido en este trabajo es realista en oposición al verbalismo tradicional. Para Comenio las palabras (*verba*) deben ser aprendidas simultáneamente con las cosas (*res*). Después de su *Ianua Linguarum,* su obra más conocida fue el *Orbis Pictus* (*El Orbe Ilustrado*). Se trata de una obra en donde los temas tratados en el *Ianua Linguarum,* aparecen dibujados. Comenio es el primero que hace uso del dibujo como elemento didáctico, por lo cual todavía Goethe en su tiempo elogiaba sus libros. Pero su libro más importante de carácter teórico y práctico fue sin duda su *Didáctica Magna* cuyo título completo indica muy bien sus objetivos: *Didactica Magna Universale Omnes Docendi Artificium exhibens* (*Magna Didactica* que ofrece el completo arte de enseña a todos). La obra fue publicada en bohemio en 1628 y en latín en 1638. Contiene cuatro partes que son: I) Concepto, objeto y fines de enseñanza; II) Metodología general y especial de las lenguas y las ciencias; III) La formación religiosa y moral y la disciplina; IV) La organización del sistema escolar. Este último capítulo es singularmente interesante. Comenio es el primero en preocuparse de la nueva realidad que iba surgiendo: la escuela pública para todos. Antes de él la pedagogía era una teoría general de la formación del hombre a través de un preceptor. Comenio se ocupa ya de una *organización escolar.* Un siglo y medio más tarde, Pestalozzi completará esta idea de una escuela pública para ciudadanos de un Estado.

Comenio mira la organización pedagógica como un todo. Es por este concepto el precursor del método cíclico de la educación, que consiste en hacer de cada etapa una oportunidad para profundizar los conocimientos aprendidos en la precedente. La organización educativa planeada por Comenio es más o menos la siguiente:

1) El sistema educativo comprenderá 24 años, repartidos así: a) *La infancia,* de 1 a 6 años; el niño los pasará en la *escuela materna.* b) *La puericia,* de 6 a 12 años, transcurrirá en la *escuela vernácula* (elemental). c) *Adolescencia,* de 12 a 18 años, en el *gimnasio* (equivalente a nuestro bachillerato). d) *La juventud,* de 18 a 24 años, pasará en la *academia* o *universidad.* La escuela materna no debe faltar en cada familia, la vernácula en cada aldea, el gimnasio en las ciudades y la universidad en las capitales. En la primera la madre enseña al niño el lenguaje y cultiva los sentidos (más tarde ésta será una idea importante en Pestalozzi y su discípulo Froebel); la segunda cultiva de preferencia la memoria y la imaginación, lo mismo que la *lengua y la mano* (escuela elemental de formación general); comprende además los elementos de la lengua materna, lectura, escritura, matemáticas, canto, religión, historia y geografía; la tercera (llamada también

escuela latina) dedicada a quienes aspiran a ir más allá del artesanado, concede a las ciencias un espacio apreciable, iniciará el conocimiento de las lenguas extranjeras, cuyo aprendizaje no será un fin sino un medio para conocer la cultura de los pueblos que las practican, y tendrá como pénsum las tradicionales siete artes liberales; finalmente, a la universidad irán los individuos más capaces y en ella se formarán los altos funcionarios y los guías espirituales de la nación. Toda esta organización está pensada en forma cíclica y considerando la educación como una unidad integrada por varias etapas.

Método

Tres palabras caracterizan el método preconizado por Comenio: naturalidad, intuición, autoactividad. La idea de *naturalidad* no es clara, pero en Comenio parece interpretarse como un seguir la evolución del niño a través de las edades y una pretensión de adaptar la enseñanza a cada una de ellas. Así lo indica su idea del gran ciclo educativo que debe seguirse del seno de la familia a la enseñanza superior. La *intuición* toma el sentido de un ponerse en contacto directamente con las cosas. *Las cosas y no las sombras* de las cosas será el lema de Comenio, al parecer queriendo criticar la enseñanza libresca y verbalista que todavía dominaba en su época y seguirá dominando por mucho tiempo. Intuición tiene siempre el sentido de conservación directa. No debemos olvidar que en su sentido más lato intuición quiere decir visión. *Autoactividad* será un concepto central de la pedagogía a partir de Pestalozzi. Aquello en que no se participa no se graba ni se asimila. En general, según Comenio, la enseñanza debe seguir estos pasos: *autosia* (observación por sí mismo); *autopraxia* (ejercicio de lo aprendido); *autocresia* (*chresia,* uso), es decir, aplicación de lo aprendido. Comenio el precursor de los pasos seguidos en el desarrollo de la moderna enseñanza de los centros de interés (Decroly): observación, asociación, expresión, que por lo demás, como ya lo hemos observado, es un desarrollo de la inducción baconiana de la cual Comenio estaba bien informado.

Capítulo VII

La influencia pedagógica de Rousseau

Rousseau 1670-1741

Tal vez, no exista en la historia moderna una personalidad que haya influido más con su obra en la vida espiritual de sus contemporáneos y sucesores, que la personalidad de Rousseau. Su influjo se deja sentir en la política y en el derecho con su libro *El Contrato Social;* en las ideas sobre el progreso con su *Discurso sobre la desigualdad de los hombres;* en la pedagogía y en la concepción de la personalidad con su *Emilio.* Casi no hay zona de la historia de las ideas a partir del siglo XVIII que no lleve la honda huella de su influencia. De él arrancan o en él tomaron impulso todos los movimientos románticos de épocas posteriores; en él se apoyan los críticos del racionalismo, los críticos de la ciencia y del progreso técnico-material como signos de progreso espiritual del hombre; de sus ideas parten los defensores de la libertad personal, los partidarios del Estado individualista y los amigos del Estado como expresión de una voluntad común del pueblo; los partidarios del sufragio universal y del Estado plebiscitario; los racionalistas y los irracionalistas. ¿Por qué puede beber en la misma fuente corrientes tan disímiles? Porque la obra de Rousseau no fue homogénea, tiene contradicciones internas y ambigüedades que lo mismo sirven para apoyar una tesis que otra. En ninguna parte se ve más claro esto que en su teoría de la *voluntad popular* como base del Estado. Muchos la interpretan como el origen del Estado democrático moderno y como el punto de apoyo del sufragio universal. Pero sobre la misma base, la voluntad popular, se han constituido regímenes que no son en manera alguna democráticos como lo fue el régimen napoleónico, que inauguró el sistema de las consultas plebiscitarias para dar fuerza a decisiones del gobierno. No hay pues coincidencia entre Estado basado en la voluntad popular y Estado democrático. Éste no es sino un ejemplo de la ambigüedad de muchas de las ideas de Rousseau, veremos más adelante que existen otras. Pero nada de esto impide afirmar que no hay manantial más rico para el conocimiento de la vida espiritual del hombre moderno que la obra de Rousseau. Casi todos los grandes movimientos de ideas –desde la poesía hasta la ciencia– llevan su impronta. La llevan también las gran-

des personalidades filosóficas y pedagógicas del siglo XIX. No es difícil encontrarla en el romanticismo y en el idealismo alemán en Hegel, en Kant –sobre todo en su ética–, en Goethe, Pestalozzi. Para la comprensión del movimiento pedagógico moderno no hay nombre más importante.

Vida

La vida de Rosseau es de las más interesantes y más dramáticas. Hijo de un pequeño artesano ginebrino, muy joven abandonó el hogar paterno. Casi toda su vida fue un vagabundo. Amó profundamente el vagabundaje que para él era la mejor expresión de la libertad. Pasó gran parte de su juventud en el sur de Francia, donde encontró a la señora de Warens, dama un poco excéntrica y dada a la filantropía, quien la acogió primero con piedad filial y después con intenso sentimiento amoroso. Rousseau se convirtió al catolicismo por insinuación suya y viajó a pie desde Francia a Milán para recibir allí la comunión; durante toda su vida la recordó con cariño y en sus confesiones le daría el afectuoso título de *mamá*. En Italia vagabundeó; fue lacayo y preceptor. Estuvo en París en la época de madurez y se puso en contacto con el grupo de la Enciclopedia; redactó algunos artículos para la obra que dirigían D'Alambert y Holbach; entró en contacto con Voltaire, pero pronto rompió con la *élite* de la Ilustración. Lo separaban de ellos educación, temperamento e ideas. Rousseau, de origen humilde, vagabundo, que amó la libertad y la espontaneidad de la vida sencilla y mantuvo siempre nostalgia de la naturaleza, no podía avenirse con la vida urbana, cortesana, con el formalismo de los salones y las superficiales relaciones de *sociedad*. Experiencias como ésta influirán mucho en su obra, que estará marcada por ésta reacción contra las convenciones sociales –que él identifica con la cultura– en nombre de un sencillo estado de naturaleza. Después de la ruptura con los miembros de la Enciclopedia se dedicó a la música como profesor y compositor de óperas –sus obras musicales suman varios volúmenes–; luego, llevado por su espíritu bohemio y su repugnancia por la vida social de las altas clases, contrajo matrimonio con una juven sirvienta, Teresa Lavasseur, con la cual tuvo varios hijos que inmediatamente nacieron fueron llevados por su propio padre a la inclusa de niños desamparados.

Todas estas cosas las cuenta Rousseau en *Las confesiones,* uno de los libros autobiográficos más extraordinarios que se han escrito, donde su autor, con minuciosidad morbosa, describe hasta los aspectos más íntimos de su vida.

Obra

Casi toda la obra de Rousseau es de carácter pedagógico porque su preocupación central es la formación de la personalidad. Rousseau es ante todo un filósofo de la

vida, como se diría hoy. Pero su libro fundamental a este respecto es el *Emilio* que forma parte de un género de novelas que se han denominado novelas de formación, iniciado por Fenelón en el siglo XVII con sus *Aventuras de Telémaco* y al cual pertenecen también el *Guillermo Melster* de Goethe, la *Levana* de Juan Pablo Richter, *Leonardo y Gertrudis* y *El Canto del Cisne* de Pestalozzi.

Atmósfera espiritual de la época

Veamos a grandes rasgos cuáles eran las características espirituales y sociales de la época para poder ubicar la obra de Rousseau. Socialmente, la época en que vive Rousseau es industrial, urbana, basada en una economía dineraria. Empieza a nacer la urbe con sus fenómenos característicos de competencia, pugnas sociales y políticas, importancia absorbente de la vida económica y caracteres peculiares de ésta: racionalización, división del trabajo y producción altamente tecnificada. Desde el punto de vista social, tenemos cuatro grandes grupos: nobleza, burguesía, obreros y campesinos. La vida noble y burguesa adquiere rasgos particulares. El tipo característico del noble es el *homme galant* –el *cortesano*–, refinado, amanerado, mundano, ilustrado. También el burgués se impregna de estas calidades. Ésta era la época de los salones elegantes, de las reuniones del gran mundo parisino. Voltaire representa en forma bastante pura el tipo de estos tiempos. Culto, educado en la tradición racionalista; escéptico en religión, burlón, nada le repugnaba más que la espontaneidad en las maneras, la grosería que veía encarnada en la *canaille.* En esta vida de *sociedad* dominan la cortesía, el disimulo, la diplomacia, todas actitudes humanas que ponen una máscara a los impulsos íntimos y a los sentimientos espontáneos. Desde el punto de vista jurídico, empieza a extenderse el dominio de las leyes. Todo está sometido a normas, reglamentos, mandatos que son imperativos para todos, que requieren organizaciones para aplicarlos (tribunales, burocracia) y expertos técnicos para su interpretación (juristas). En la filosofía señorean el racionalismo de tradición cartesiana y un materialismo bastante rudimentario de carácter mecanicista (*véanse* las anteriores consideraciones sobre la influencia de la concepción cartesiana de la materia). Hay otra idea clave de este tiempo: la idea de progreso. Los descubrimientos técnicos crean en la mayoría de los espíritus rectores una fe ciega en el desenvolvimiento progresivo de la humanidad y la creencia en la identidad entre progreso técnico y progreso moral del hombre. Rousseau será la primera y la más intensa voz pesimista en esta atmósfera de optimismo. Sufrirá una tremenda impresión en contacto con este ambiente, impresión que será la clave de gran parte de su obra. Nótese que todo este mundo de la cortesanía mundana, del derecho y de la ciencia está dominado por la categoría de ley. Es un mundo que uniformiza, por-



que estar en *forma* es someterse a una norma igual y general para todos. No hay aquí campo para lo espontáneo ni para lo individual. Todo son formas rígidas. Volvemos a encontrar en este momento de la historia de la cultura un ambiente *formalista* que evoca el que hallamos en la última época del helenismo, y a estar en presencia de la oposición *forma* y *espontaneidad;* hábito estereotipado (expresión pleonástica pero que da fuerza a la idea) e impulso creador que rompe formas para renovarse. En Rousseau esta idea tomará la forma de una oposición entre naturaleza y cultura.

Pedagogía

La obra de Rousseau es extraordinariamente fecunda en resultados pedagógicos. Pero sólo consideraremos tres ideas que parecen ser las cardinales y las de mayor influencia en las tendencias educativas posteriores: a) su idea de la educación conforme a la naturaleza; b) el concepto de educación negativa y c) el ideal paidocéntrico.

La idea de naturaleza tiene en Rousseau por lo menos tres significaciones (seguimos la biografía de Harald Hoeding en este punto). Primero, una significación teológica. La naturaleza es la obra primigenia, sencilla y armónica de Dios, donde todo es puro y perfecto. En el *Emilio* comenzará diciendo: Todo sale puro de las manos de Dios, todo se corrompe en manos de los hombres. Segundo, un concepto sacado de la historia natural. La naturaleza es el estado primitivo de frescura del mundo, el medio en que el hombre lleva una vida instintiva, sin las complicaciones y contradicciones que le han creado la cultura y la vida en sociedad. Tercero, una acepción psicológica. Naturaleza del hombre –la palabra naturaleza toma aquí la significación medieval de esencia– es el conjunto de rasgos psicológicos propios del hombre en todos los tiempos. Esta naturaleza, según Rousseau, es buena. El hombre es bueno por naturaleza y sólo se corrompe en la sociedad. Será ésta una de sus tesis capitales, sostenida por primera vez en su trabajo presentado a un concurso abierto por la Academia de Ciencias de Dijon sobre el tema el origen de la desigualdad entre los hombres y los efectos del progreso científico sobre el progreso moral.

Educación conforme a la naturaleza quiere decir en Rousseau educación que sigue el desenvolvimiento natural del niño, que no somete formación a cánones artificiales, que sigue un desarrollo progresivo a través de sus distintas edades. Quiere decir ante todo educación espontánea con un mínimo de reglas impuestas desde fuera y con un mínimo de intervención. Significa además educación a través de la propia actividad del niño, de su propia experiencia y en contacto directo con la naturaleza. Muchos viajes, muchas observaciones y pocos libros y sermones serán el lema central de Rousseau. También significa primado del sentimiento sobre la educación intelectual. Para Rousseau, lo más valioso del hombre es el sentimiento y no la razón. Para el autor del *Emilio*, *existir es sentir.* Nuestra sensibilidad es anterior a nuestra inteligencia, hemos tenido primero sentimientos que ideas. El papel de la razón, de la inteligencia es también importante, pero sólo para llevarnos al conocimiento de lo que queremos y encauzar nuestro sentir. Los dos sentimientos básicos de la naturaleza humana son el amor a sí mismo y la compasión (altruismo). Este último es visto en Rousseau (siguiendo una línea de moralistas franceses que arranca de La Rochefoucauld) en conexión con la satisfacción de nuestro instinto de conservación. En cierta manera, somos sociables por conveniencia y no por altruismo. Respecto al sentimiento de afirmación de sí mismo, hace una división que es muy importante en su doctrina de la supremacía del sentimiento sobre la inteligencia, doctrina que ha tenido mucha influencia en las concepciones románticas posteriores y que ha vuelto a tomar impulso en nuestros días. En efecto, diferencia el amor a sí mismo (*amour de soi*) y el amor propio (*amour propre*). El primero es el puro sentimiento del hombre bueno por naturaleza; el segundo nace de la vida en sociedad cuando comparamos nuestra situación con la de otros y sentimos con respecto a ellos un sentimiento de rivalidad. Es un sentimiento que corrompe la vida espiritual y que, como implica comparar –y comparar es juzgar– viene de la inteligencia. De nuevo la doctrina del mayor valor del sentimiento sobre la razón.

El fin de esta educación conforme a la naturaleza es la felicidad y el vehículo la libertad. Para el logro de la libertad, la razón juega un papel importante, hace posible, gracias al conocimiento, la determinación de lo que debe querer y hacer el hombre, es decir, la libertad misma. Ésta constituye el carácter específico de la humanidad y dignidad más alta. La doctrina de la libertad de Rousseau tiene un carácter ascético y en parte místico. El hombre feliz y libre no es el que se procura goces materiales pasajeros, pues éstos traen consigo dolor. La verdadera felicidad es la que se logra a través de elevados goces y de la conquista de la virtud. La felicidad presupone adecuar el deseo a la propia potencia de realización:

> Quieres vivir sabio y dichoso? Que tu condición limite tus deseos, que tus deberes vayan por delante de tus inclinaciones. Aprende a perder lo que puede serte arrebatado; aprende a abandonar todo cuanto la virtud lo ordena; a ponerte por encima de los acontecimientos; a desinteresar tu corazón sin que lo destrocen; a ser animoso en la adversidad a fin de no ser nunca, miserable; a ser firme en tu deber a fin de no ser nunca criminal. Entonces serás feliz a despecho de la adversidad, y juicioso a pesar de las pasiones (*Emilio,* Libro V).

Educación paidocéntrica

Rousseau es el primero que se refiere a la infancia como a una realidad *sui géneris.* Antes de él no encontramos sino muy vagas referencias al hecho de las diversas etapas del desarrollo psicológico individual, tales como las de Comenio; pero es Rousseau el verdadero descubridor de la personalidad infantil como un valor en sí mismo y el primero en proclamar abiertamente una pedagogía que se adapte a sus intereses y particularidades espirituales. En el *Emilio* encontramos frases como ésta:

> La gente no comprende la infancia. Con la falsa noción que tenemos de ella, más la lastimamos mientras más avanzamos. El más sabio se aplica a lo que es importante para el hombre, sin preocuparse de lo que el niño está en condiciones de aprender. Siempre buscan el hombre en el niño sin preocuparse de lo que sea el niño antes de ser hombre. La naturaleza quiere que el niño sea niño antes de ser hombre. Si queremos desvirtuar ese orden produciremos frutos prematuros, sin madurez ni sabor; y pronto decaerán ciertamente. Tendremos profesores jóvenes y niños viejos. La infancia es una manera sustantiva y peculiar de ser, de parcebir y de pensar. Nada más perjudicial que nuestra ansia de sustituirla por nosotros mismos (*Emilio,* Libro III, cit. por Larroyo, *Historia de la Pedagogía*).

Educación negativa

La idea de una naturaleza buena que se desenvuelve en forma espontánea, conduce a Rousseau a su concepto de educación negativa. El papel del educador es el de un simple guía pasivo, que protege del error pero no hace nada forzado por transmitir la virtud. La educación debe basarse en los intereses y tendencias naturales del niño y el adolescente, sin forzarlas con artificios ni coacción alguna desde fuera. La educación positiva en oposición a la negativa es aquella que quiere intervenir demasiado, pretende transmitir conocimientos eruditos excesivos y moldear la infancia de acuerdo con pautas culturales pensadas para el hombre adulto, prescindiendo de lo que hay de propio en cada etapa de la vida. Para Rousseau, cada etapa del desarrollo del hombre es propicia para entrar contacto con ciertas realidades; todo conocimiento tiene su oportunidad y la educación no debe anticiparse. Así, sólo al llegar a la adolescencia el hombre entra en contacto con ciertos sentimientos como el sufrimiento, la percepción del dolor ajeno, la vida moral y religiosa. La educación debe someterse a esta evolución espontánea y no plantear al niño problemas más extemporáneos.

Hay en Rousseau un sentimiento de desconfianza por lo que pueda hacer la educación por la perfección del hombre. Es una idea que encontraremos más tarde en Goethe, quien se halla altamente influido por Rousseau en esto y en el

concepto medular de *educación conforme a la naturaleza.* Pero en Goethe no es una naturaleza común a todos los hombres la que se desenvuelve en forma espontánea, sino una ley individual que está en la base de toda personalidad. El papel de la educación se limita a permitir que tal ley se desarrolle, pero es muy poco lo que puede hacer por modificar su esencia. Cada hombre posee una *entelequia* espiritual que marca su destino. Goethe sigue a Rousseau también en su doctrina de las consecuencias del error. No se escapa al error con discursos morales e indicaciones externas. Sólo el dolor de sus consecuencias nos forma. En sus *Años de Aprendizaje de Guillermo Meister* dice:

> La evolución orgánica dispone de una fuerza capaz de corregirse por sí misma cuando va descaminada; tampoco en esto da lugar a influencia alguna exterior. El error sólo puede curarse por sí mismo, es decir, mediante el conocimiento de su naturaleza y de sus consecuencias adquirido por nosotros mismos. El deber del educador de hombres y la ciencia del maestro no consisten en prevenir del error, en guiar al errado, y aún hacer que llegue en aquel hasta lo último. Quien toma solamente el gusto al error se familiariza con él mucho tiempo, disfrutándolo como raro placer; mientras que si se le agota hasta el final, por fuerza tiene que darse cuenta de él, a menos que se trate de un insensato (cit. por Rudolf Lehmann, *Goethe y el Problema de la Educación Individual*).

Pero el concepto de educación negativa no excluye totalmente una cierta intervención del maestro. En una carta en defensa del *Emilio,* Rousseau aclaraba sus ideas así:

> Llamo educación positiva la que tiende a formar prematuramente al niño y a instruirle en los deberes que corresponden al hombre. Y llama educación negativa a la que tiende a perfeccionar los órganos, que son los instrumentos del conocimiento (Rousseau es, con Comenio, el precursor de la llamada educación sensorial como etapa previa de la educación intelectual, vía que han seguido en la época moderna los sistemas de Froebel, Montessori, Decroly, etc.), antes de darle contenido alguno, y que procura preparar el camino a la razón por el ejercicio adecuado de los sentidos. Una educación negativa no supone un período de pereza. Lejos de esto, no da ninguna virtud, pero protege del vicio; no inculca la verdad, pero protege del error. Prepara al niño para que siga el camino de la verdad, cuando llegue la edad de comprenderla; y el de la bondad cuando pueda reconocerla y amarla (cit. por Larroyo, *opus cit.*).

Etapas de la educación

La educación debe ser progresiva, adecuarse a las distintas edades psicológicas del hombre. Rousseau se ocupa en forma minuciosa de las normas que deben regir en cada una. Hasta los dos años el niño está al cuidado de la madre. Rousseau

se ocupa de dar recomendaciones para este período de la vida, siguiendo especialmente al médico Desessartz. Desde entonces empieza a poner en práctica su idea cardinal del desarrollo natural. Reivindica el derecho del niño a la lactancia materna y se indigna con los pañales y fajas excesivas. El cuerpo debe dejarse crecer libremente. Pone en guardia contra una instrucción intelectual prematura; ni siquiera debe tenerse mucha prisa en enseñar el lenguaje demasiado pronto. Nada más lejos de Rousseau que una educación como la que recibió John Stuart Mill, a quien su padre puso a leer a Homero en griego desde los seis años. El autor de *Emilio* continúa una tradición muy francesa, hostil a toda erudición excesiva y extemporánea, que arranca Montaigne. Es preciso formar el cuerpo, los sentimientos, la voluntad. Y formar también el entendimiento, pero no a base de un recargo de información. También para Rousseau es mejor tener una cabeza bien hecha que una cabeza repleta.

De los 2 a los 12 años, período de la infancia, Emilio gana cada más conciencia de su libertad; la educación negativa y la formación moral mediante sus consecuencias naturales van adquiriendo contornos más acabados. Es una etapa de muchas experiencias y mucho contacto con las cosas de la naturaleza. Este método se sigue todavía en la etapa de la adolescencia que va de los 12 a los 15 años. El niño puede ahora leer un libro; el *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, que Rousseau eleva a la categoría de breviario del adolescente. Y es lógico. *Robinson* es la historia del hombre que, colocado ante la naturaleza virgen, debe reinventar la civilización y valerse de sus propios recursos.

De los 15 a los 20 se desarrolla la etapa que Rousseau denomina la mocedad.

> En esta etapa Emilio va elevándose paulatinamente sobre la vida sensitiva, recibe conceptos e ideas y se hace apto para juzgar. Comienza a despertar sus pasiones, y como consecuencia, se hace apto para la educación moral. Ahora aprende a conocerse a sí mismo y a los demás hombres y sus relaciones con ellos.

Es la época en que Rousseau admite que el conocimiento de la historia tiene algún valor formativo. La historia es el mejor medio para juzgar a los hombres, no la sociedad, donde no hacen sino charlar, disfrazando sus intenciones. Recomienda que el maestro enseñe realidades y exponga hechos. La labor de juzgar debe dejarse al alumno. El último libro de *Emilio* trata de la entrada de su personaje en el mundo, de la importancia de los viajes, del matrimonio y de la educación de la esposa.

Para terminar estas lecciones sobre Rousseau, hagamos dos breves anotaciones críticas, después de haber hecho una descripción sucinta de su obra y de haber puesto de presente sus valiosas aportaciones a la pedagogía. Sea la primera observación sobre su concepto de *educación conforme a la naturaleza,* o mejor,

sobre su idea del *hombre en estado de naturaleza.* Rousseau establece una noción abstracta e irreal del hombre. Éste nunca ha vivido en lo que él se figuraba ser el estado de pura naturaleza, ni aún en sus etapas más primitivas. Siempre ha existido en sociedad y en el seno de una cultura. En cualquier momento de su desarrollo hay que contar con estos dos factores, si es que queremos dar una interpretación objetiva de su existencia y plantear una pedagogía realista. Con razón se ha dicho, pues, que la concepción de Rousseau es utópica.

La segunda observación se halla en conexión con la primera. Se refiere al concepto negativo que tiene Rousseau sobre la capacidad de la cultura para modelar la personalidad. Esta capacidad no sólo es real y positiva, sino que en cierta forma sólo a través de la cultura hay personalidad. Ésta sólo es la cultura modelada por una voluntad individual de absorber sus bienes y darles el máximo de perfección. Finalmente, se suele poner de presente el hecho de que Rousseau desconoció el concepto de educación pública, precisamente en una época en que nos acercamos a la era del ciudadano y el orden social de la sociedad barroca entraba en crisis. En efecto, hay un marcado elemento aristocrático en la pedagogía de Rousseau; se preocupa de la formación de una individualidad distinguida y pensando en ella escribió su *Emilio.* Era en esto un heredero de la pedagogía de Locke y Montaigne. Otra objeción que se hace a su obra se refiere a su estrecho concepto sobre lo que debe ser la educación femenina. Para Rousseau, la mujer sólo tiene una personalidad refleja; es lo que el hombre quiere que sea y su educación no debe ir más allá de lo que es necesario para sus funciones de esposa y madre.

> Toda la educación de la mujer debe ser relativa a los hombres, dice. Gustarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarles cuando jóvenes, cuidarles cuando grandes, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce, son los deberes de la mujer en todos los tiempos.

Todos estos reproches tienen justificación. Pero por encima de todos, la obra de Rousseau quedará siempre como una de las más perdurables y fecundas; despojada de sus gangas hará parte de la imagen ideal de formación del hombre que debe tener presente toda gran teoría de la educación, como la obra de todos los grandes pensadores, como la de Locke, la de Montaigne y como los ideales permanentes de la gran tradición humanista de la antigüedad griego-romano-cristiana.

PESTALOZZI 1746-1827

Condiciones históricas

Las tendencias de la pedagogía moderna a partir de Pestalozzi tienen como trasfondo un cambio radical en la vida social, económica e intelectual de Europa. Al

dar forma a su sistema educativo todavía Roussea tuvo en cuenta la sociedad del *antiguo régimen* (*l'encien régime*) y el *Emilio* es un decálogo para el preceptor que se encarga de conducir la educación de su alumno a la manera de la educación de los príncipes y miembros de la nobleza. Pestalozzi en cambio es el teórico de la escuela pública de la sociedad posterior a la Revolución Francesa (1789). El antiguo orden era el orden de los estamentos formados en la Edad Media (nobleza, clero, Estado llano) con privilegios, fueros y dignidades garantizados por la legislación. La nueva sociedad será una sociedad de clases sociales abiertas, donde el hombre deja de ser miembro de un grupo cerrado para transformarse en ciudadano dentro de un Estado basado el la igualdad de derechos y obligaciones, al menos conforme a las definiciones de las leyes.

Simultáneamente con la revolución política, se produce una revolución intelectual y social. La ciencia moderna, que tiene ya un siglo de progresos, llega al finalizar el siglo XVIII a sus más altos desarrollos y lo mismo la técnica. Como resultado de nuevos inventos tecnológicos en el campo de las industrias textil, metalúrgica y del transporte (invención de la hilandería y tejeduría mecánica, fabricación de acero y máquina de vapor) aparece la industria moderna (Revolución Industrial) y con ella una nueva clase social: la clase obrera que llena las ciudades industriales. Será ésta la clase que alimentará la nueva escuela pública de las sociedades modernas. Su presencia en ellas hará cambiar el contenido de la enseñanza y los métodos pedagógicos. Los nuevos planes escolares no sólo contendrán conocimientos elementales como la lectura, sino también las ciencias naturales y la matemática, pues el obrero fabril debe estar capacitado para entender el mundo de la mecánica en donde actúa.

Revolución política y revolución social, el cambio operado a fines del siglo XVIII, es también una revolución científica intelectual. La filosofía ilustrada que llega con Kant y el idealismo alemán a su más alta expresión, transforma muchos conceptos de la teoría educativa y de los métodos de enseñanza. La idea pestalozziana de la potencialidad que encierra toda mente infantil para desarrollarse intelectualmente, debe mucho a la teoría de la conciencia trascendental de Kant, a la tesis de la existencia en el entendimiento de unas categorías lógicas que dan forma a los datos de la experiencia sensible en un proceso de síntesis cuyo resultado es el pensar lógico. La educación sensorial será un aspecto característico de algunos sistemas pedagógicos posteriores como el de Froebel, discípulo de Pestalozzi. Se rectificará así la educación excesivamente intelectualista que entroncaba con la tradición cartesiana y francesa. Lo mismo podríamos decir de la importancia que adquiere la práctica del trabajo manual. Para formar la mente es necesario educar también el cuerpo.

La pedagogía tendría el papel de permitir y desarrollar las potencias innatas dando oportunidad al niño para ejercerlas dentro de un ambiente de libertad y respeto a su personalidad. Lo cual no significa que la obra del educador sea una labor pasiva que se limita a dejar desarrollar lo que ya existe. Para la nueva pedagogía la educación es un proceso activo y creador, capaz de formar en el hombre algo que no existe en él por naturaleza, algo que debe transmitirle la sociedad a través de la familia y de la escuela. Tal es el caso de sentimientos y actitudes que tienen como contenido valores que no son innatos sino adquiridos, como el respeto, la tolerancia, la benevolencia, la piedad. Goethe, a quien tanto deben las nuevas tendencias educativas, se ocupa de estos temas en su *Wilhelm Meister,* modelo de novela pedagógica, género muy cultivado en la Europa del siglo XVIII.

La *Ilustración* y el *Idealismo* –sobre todo del lado de la vertiente alemana– darán a la educación otras ideas de mucha importancia en el nuevo movimiento pedagógico. La idea filantrópica de *humanidad,* de lo humano como un valor presente en todos los seres sin distinciones de raza o clase social abrirá paso al concepto de un derecho a la educación para todos y a la idea de la misión educadora del Estado. De la misma fuente provienen las ideas de personalidad y carácter, lo mismo que las contraposiciones de instrucción y formación, profesión y educación general, humanismo y técnica. Las exigencias de la nueva sociedad burguesa y de la sociedad industrial, tecnocrática, democrática y basada en la noción política de ciudadanía, exigirá una instrucción en ciencias y técnicas. Pero la educación deberá preocuparse también de valores permanentes que poseen vigencia en toda sociedad y en todo tiempo. De ahí la importancia que se da a la formación del carácter y al desarrollo de la personalidad individual, precisamente en una sociedad que ya mostraba sus tendencias a la uniformación y a la masificación del hombre.

Algo semejante podría decirse de la contraposición profesión y formación general. La técnica, la ciencia y la división del trabajo impondrán la especialización profesional y todo el sistema educativo, desde la escuela primaria hasta la universidad, tendrá que ser en grados diferentes profesional.

En la discusión de antítesis de esta naturaleza se irá formando la idea de la educación integral, una de las más características del movimiento de la educación activa en el siglo XX.

Vida y obra

Pestalozzi es tal vez la figura pedagógica más importante del mundo moderno. No tanto por la originalidad de su pensamiento como por su personalidad de maestro y por su obra práctica. Poseía en alto grado el don de comprensión de la

vida ajena, sobre todo del alma juvenil; la vocación para la enseñanza, el *eros* pedagógico de que habla Spranger y esa facultad inefable que suele denominarse tacto, elemento básico de quien se encarga de influir en vidas ajenas, que permite al educador el *tout fair, en ne faisant rien* (hacerlo todo, no haciendo nada; obrando por pura presencia) que pedía Rousseau para el preceptor.

En el epitafio que se colocó en su tumba está resumida su vida y en cierta forma su alma:

> Aquí yace Enrique Pestalozzi, nació en Zurich el 12 de enero de 1746 y murió en Burgdorf el 17de febrero de 1827. Salvador de los pobres en Neuhof, en Stanz padre de los huérfanos; Burgdorf y en Münchenbuchsee, fundador de la escuela popular, en Iverdon, educador de la humanidad. Hombre, cristiano, ciudadano. Todo para los demás, para sí nada. ¡Bendecid su nombre!

Muy joven Pestalozzi perdió su padre. Creció al lado de su madre *la mejor de las madres,* dice en sus *Destinos*.

> Año tras año me pasé al la lado de la estufa. En una palabra, todos los medios y estímulos para el desarrollo de la fuerza varonil, de la experiencia varonil, del modo varonil de pensar y de la conducta varonil, me faltaron precisamente en la proporción en que yo los necesitaba, por la peculiaridad y debilidad de mi carácter.

Hizo estudios primarios y secundarios en Zurich, quiso ser teólogo y jurista y en ambas tentativas fracasó. Su educación personal fue muy deficiente y él mismo confiesa que tuvo gran dificultad para las matemáticas y que nunca logró aprender bien la ortografía. Lector del *Emilio* y del *Contrato Social* de Rousseau, bajo su influencia quiso dedicarse a la agricultura y también en este campo fracasó.

Su primera experiencia pedagógica tuvo lugar en Neuhof, donde en 1775 fundó una escuela para niños pobres, ayudado por algunos filántropos. En esta escuela se combinaba el trabajo del campo con la instrucción intelectual, por lo cual se le ha considerado como la primera escuela del trabajo de la época moderna. Puso en ella una de las ideas más originales: la del valor educativo del trabajo. De 1780 a 1798, fue su época fecunda como escritor. Siguiendo la tradición que venía de Fenelón, su doctrina pedagógica y antropológica se sirvió de la novela como vehículo de expresión. Publicó las *Veladas de un Ermitaño,* obra en la cual expuso por primera vez su idea *de las fuerzas interiores de la naturaleza humana* (Rousseau), como el problema de toda educación. En 1781, editó su novela pedagógica *Leonardo y Gertrudis,* donde desarrolla la tesis de la acción decisiva de la madre y del hogar en la formación de la personalidad. Posteriormente publicó otras como *Cristóbal y Elsa, Investigaciones acerca de la marcha de la naturaleza en el desarrollo del Género Humano,* y, al final de su vida, *El Canto del Cisne,* donde resume su doctrina, y *Destinos,* obra de carácter autobiográfico.

En 1798, cuando las tropas francesas invadieron a Suiza, la ciudad de Stanz fue incendiada. Pestalozzi fue enviado allí para encargarse de los huérfanos. Fue una experiencia fecunda que hizo germinar su idea de la educación elemental y de la intuición. Convivió en forma estrecha con sus discípulos:

> Toda asistencia, decía, toda la enseñanza que reciben, todo viene directamente de mí. Mi mano está siempre sobre sus cabezas, mis ojos están fijos en los suyos. Su alimento fue el mío y su bebida la mía. No tengo nada, ni ama de llaves, ni amigos, ni sirvientes; estoy solo. Duermo entre ellos, soy el último en ir al lecho por la noche y el primero en levantarme por la mañana. Oro con ellos y hablo con ellos desde la cama antes de dormir.

La última realización de Pestalozzi se llevó a cabo en Iverdon de 1805 a 1825, Allí adquirió reputación europea. Su escuela se convirtió en un modelo y fue visitada por las más grandes personalidades ocupadas entonces con problemas educativos: Froebel, Ritter, Mme. Stael, Fichte y Humboldt se ocuparon de él y fueron influidos por sus experiencias (Larroyo, *Historia*).

Educación desde dentro

Pestalozzi participa de la idea roussoniana de la existencia de *unas fuerzas interiores y naturales de la personalidad.* La educación debe ser, por lo tanto, autodesenvolvimiento de tales fuerzas; desarrollo a partir de un centro personal activo. Pero, a diferencia de Rousseau, Pestalozzi concede mayor actividad a la escuela y al educador. La acción de éstos es positiva, actúan para orientar el desarrollo del niño; pero siempre sujetos a su *naturaleza,* tratando de conseguir su educación al compás de su evolución natural y espontánea, sin forzarla artificialmente desde fuera. En otras palabras, también la Pedagogía de Pestalozzi es *paidocéntrica,* gira alrededor de la personalidad del niño, y se basa en la idea de una personalidad germinal, de que cada vida tiene su propia ley de desarrollo, que no sólo debe respetar la escuela, sino estimular en lo que tiene de peculiar.

Educación general y profesión

El hombre está colocado ante dos tareas: una planteada por su calidad de hombre; otra, por su calidad circunstancial de miembro de una sociedad dada y de un momento histórico dado. La primera se resuelve con la formación general (*Elemental Bildung*) y la segunda con la educación especializada. Pestalozzi es el

primero en considerar el problema educativo de la educación profesional en contraste con el de la formación general, y en incorporar en la escuela los elementos característicos de la civilización industrial moderna. Su educación será general, pero también *educación para la vida moderna.* La misión de la escuela, según Pestalozzi, es conseguir una síntesis entre la *educación elemental, es decir, general, básica para todos, y la que imponen las circunstancias.*

La formación elemental es ante todo desarrollo de las disposiciones de la naturaleza humana que son tres: *conocer, querer y poder.* De ahí resultan tres tareas: la formación de la inteligencia, de la voluntad y el adiestramiento técnico o manual. La educación debe desarrollar estas tres disposiciones en permanente equilibrio.

La escuela popular

Todos los grandes teóricos de la educación anteriores a Pestalozzi se han ocupado de la formación de un tipo estamental. Montaigne se ocupa del *gentilhombre,* Locke del *caballero,* Fenelon del *cortesano,* Rousseau; se ocupa de un tipo excepcional, pero expresamente declara que no se ocupará de una educación del pueblo porque éste no tiene los medios para dársela. Por eso se dice que toda la pedagogía anterior a Pestalozzi es estamental; porque se dirige a la formación del hombre perteneciente a un estamento social (nobleza, sea nobleza galante o caballeresca). Pestalozzi es el primero en ocuparse de una educación para el hombre del pueblo; su pedagogía es en este sentido pedagogía social en el sentido más amplio. Es el precursor de la escuela pública moderna y de la escuela única. Como ya lo hemos hecho ver al hablar de las transformaciones culturales del siglo XVII y sus bases históricas, la sociedad moderna, altamente tecnificada y montada sobre una economía industrial, requiere una sustentación humana con cierto grado de instrucción elemental. La Pedagogía de Pestalozzi y su idea de una escuela para el pueblo correspondía a esta necesidad. Pero tenía también raíces morales. El gran educador suizo formado en ambiente espiritual del movimiento filantrópico de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. Lessing, Schiler, Basedow, el mismo Kant estuvieron impregnados de la idea de *Humanidad.* La ideología filantrópica era una derivación del movimiento romántico y estaba directamente vinculada a Rousseau. Se mezclaban también en ella motivos cristianos y de la antigüedad griega. Culminan el movimiento con Comte y su culto de la Humanidad. Se habló tanto en esa generación de la Humanidad, que Goethe, espíritu aristocrático y realista, exclamó alguna vez en tono de reproche: La Humanidad no existe; sólo existen hombres y sólo habrá hombres.

En *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos,* Pestalozzi dice:

> El objeto de la educación es preparar a los hombres para lo que deben ser en sociedad. El individuo entregado al arbitrio de sus instintos naturales no rebasaría el estado de animalidad. Europa ha caído en un error en el problema de la educación. De una parte ha logrado una envidiable altura en las ciencias y las artes; de otro lado ha perdido el total fundamento de la cultura para la mayoría del pueblo. En ninguna parte del mundo se ha encontrado mayor altura, en ninguna parte se ha hundido tan profundamente. Nuestro Continente se parece a la gran imagen mencionada por el profeta: su cabeza de oro toca las nubes, pero la instrucción popular, que debiera sostener la cabeza, es inconsistente, como los pies de barro (cit. por Larroyo, *Historia*).

El método

¿Cómo es posible llegar al pleno desarrollo de las tres disposiciones de la naturaleza humana, *conocer, querer, obrar*? ¿Cuál es el camino de la educación elemental? Pestalozzi contesta que no puede haber sino uno, que es el que se basa en esa misma naturaleza eterna.

> Trato de psicologizar la instrucción humana; intento ponerla de acuerdo con la naturaleza de mi espíritu y con la de mi situación y mis circunstancias. No parto para ello de ninguna fórmula positiva de enseñanza como tal, sino que simplemente me pregunto: ¿Qué harías tu si quisieras suministrar a un sólo niño el contenido total de aquellos conocimientos y destrezas que necesita para alcanzar el contenido íntimo de sí mismo mediante una buena dirección de sus disposiciones esenciales?

En cuanto al mecanismo del método, Pestalozzi ofrece una serie de pasos que ha de recorrer el aprendizaje, pasos que, por cierto, son muy semejantes a los seguidos por la inducción baconiana que viene abriéndose paso en las ciencias y en la escuela. Son los siguientes:

1. *Partir siempre de una vivencia intuitiva y comprensible por el educando, dado su nivel cultural.* Recordemos que intuición quiere decir visión, contacto con las cosas mismas y que vivencia es experiencia vivida. Este primer principio pestalozziano afirma, pues, que debemos comenzar con la experiencia de lo particular.
2. *Elevarse a la comprensión general de la vivencia intuitiva, mediante una natural asociación con otros elementos.* También para Pestalozzi el fin de la educación, en el plano de pensar, es enseñarnos a comprender los principios generales. Quien no piensa a través de principios de validez general no es educado. La formación intelectual no consiste en un cúmulo de experiencias sin orden, ni de conocimientos sin conexión. Quién sólo posee datos aislados,

no tiene una formación, porque formación quiere decir darle unidad a la experiencia y a los conocimientos. Esto en todos los campos de la instrucción. En ciencias naturales lo que importa no es acumular experiencias sino obtener leyes; lo que interesa no es saber que aplicado el calor al hierro éste se dilata, sino extraer de las repetidas experiencias el principio general de la dilatación de los cuerpos por el calor, y la relación constante, medida en unidades, que pueda existir entre el calor, la calidad de los metales y la dilatación. Cuando aplicamos presión al aire y vemos que reduce su volumen, poco conseguiríamos si nos quedásemos allí; es necesario repetir la experiencia con otros gases y sacar la conclusión general de que el volumen y la presión están en razón inversa. Lo mismo diríamos con las matemáticas, con la historia, con todas las ciencias. Quien tiene una formación matemática no es el que sabe aplicar unas fórmulas de memoria sino el que sabe deducirlas por raciocinio. Para esto debe conocer los principios generales matemáticos. La cultura histórica no radica en el conocimiento aislado de hechos o manifestaciones de la cultura sino en saber ver su conexión, sus relaciones mutuas; en poder llegar al espíritu de un pueblo y de una época a través de la unidad de sus manifestaciones.

3. *Reunir en el todo orgánico de cada conciencia humana los puntos de vista alcanzados. Trata de ordenar una seriación en todo arte del conocimiento,* dice Pestalozzi en el *Método, en la que cada nuevo concepto sea sólo una edición imperceptible a conocimientos anteriores profundamente impresos y hechos para ti casi indelebles.* De nuevo encontramos aquí la idea de que lo que importa no es tener muchos conocimientos aislados, superpuestos, sino asimilados, consubstanciados con toda la personalidad, podríamos decir. Este concepto de la educación como algo que nos lleva a darle una forma a la vida, a la personalidad, a tener un centro propio de asimilación de la experiencia, lo encontraremos luego en pensadores contemporáneos nuestros. Esto es lo que quiere expresar Hans Freyer cuando dice:

> diferenciamos claramente entre un saber que es, en efecto, firme pero que se halla en la conciencia intelectual como un cuerpo extraño, y un saber que está en relación con toda la personalidad; o entre una capacidad que es en efecto segura, pero que se ha adquirido con un buen adiestramiento y una capacidad que ha llegado a ser una función orgánica (cit. por Larroyo, *Historia*).

Muy ligada a su método general está la *teoría de la intuición.* Pestalozzi interpreta ésta en su sentido kantiano y fichteano. Como todo proceso formativo, la *educación intelectual* parte de la intuición, pero su punto de llegada son los conceptos claros y precisos. El niño posee cierta capacidad de percibir en cierto orden cosas y hechos del mundo en torno. Su conciencia no es una *tabula rasa* como pensaban los sensualistas y empiristas, sino que es activa y creadora. Pestalozzi llama intuición al acto creador y espontáneo por obra del cual el niño es capaz de representarse el mundo en torno en una forma ordenada. Esta actitud intuitiva se manifiesta en tres formas: *número, forma, palabra.* En virtud de ellas, los objetos aparecen a la conciencia como unidades separadas unas de otras, con una estructura determinada y susceptibles de recibir un nombre. De aquí se derivan los tres aspectos fundamentales de la educación: a) Enseñanza de los números (matemáticas); b) Enseñanza de la forma (dibujo, arte de observar, de escribir); c) Enseñanza del lenguaje.

Pestalozzi aplica este proceso a todas las actividades educativas. El trabajo manual ha de conducirnos del mero adiestramiento de la mano a la comprensión racional del poder del hombre sobre las cosas. En la educación moral, el grado intuitivo que consiste en la práctica, en el hacer el bien, ha de conducirnos a la *comprensión racional* de la buena voluntad en el deber, a la noción de una ley moral igual para todos.

Pestalozzi y Rousseau

Hay muchos puntos de contacto entre Pestalozzi y Rousseau; pero hay también muchos de diferencia. Pestalozzi, lector de Rousseau desde su juventud, impregnado de las ideas románticas y filantrópicas que nacieron en Europa bajo la influencia del escritor ginebrino, fue sin embargo un pensador original: Coincide con Rousseau en el concepto *de una personalidad germinal,* de *una educación conforme con la naturaleza de esa personalidad,* que debe seguir su ley espontánea de desarrollo. La comparación de la vida con el árbol, es una imagen que se encuentra lo mismo en Pestalozzi que en Rousseau. Una vida humana, como un árbol, parte de una semilla que contiene en sí todas las calidades del futuro ser. El papel de la educación, como el del horticultor, es permitir, propiciar el desarrollo de ese germen en las mejores condiciones, pero no forzarlo a ser algo que no parte de su propio germen. Toma también de Rousseau la idea de que la personalidad original del niño ha de ser el centro de toda teoría pedagógica.

Pero se distancia fundamentalmente del autor de *Emilio* en su consideración de la función pedagógica de la cultura y de la sociedad. Pestalozzi no padece ningún complejo de hostilidad hacia la cultura o la sociedad. Para él la cultura es la amalgama misma de la vida social. Los hombres se unen mediante el arte y la ciencia, la economía y la lengua, y mediante las instituciones humanas. Hay algo más. Para Pestalozzi la misión de la educación es hacer pasar al hombre del estado de naturaleza al de sociedad. Es a través de las formas sociales (familia, Estado, comunidad de hombres libres) como el hombre adquiere su más alta moralidad y sus más altos fines.

HERBART 1776-1841

Herbart es la otra gran figura pedagógica del siglo XIX cuyos influjos llegan hasta nuestros días. Su obra, surgida en medio del gran movimiento romántico e idealista de Alemania a comienzos y mediados del siglo, una reacción contra éste por muchos conceptos. La mentalidad romántica repudiaba la ciencia y la supervaloración de la inteligencia. Herbart se propone crear un sistema pedagógico cerrado, sistemático, rigurosamente científico y de base intelectualista. Su producción fue muy amplia. Merecen mencionarse sobre todo: *Informes de un Preceptor, Pedagogía General Deducida del Fin de la Educación, Bosquejo para un curso de Pedagogía, Lecciones preliminares de Pedagogía e idea de un A B C de la Instrucción en Pestalozzi.* Además de gran influencia en la pedagogía, Herbart la tuvo en la filosofía y en la psicología de la segunda mitad del siglo XIX.

Problemas

En primer lugar, hay que diferenciar entre la pedagogía como ciencia y la pedagogía como arte. Ahora bien, el contenido de toda ciencia es un conjunto de postulados o principios generales coordinados, que generalmente proceden unos de otros en riguroso encandenamiento lógico. Un arte, en cambio, es un conjunto de destrezas reunidas para conseguir cierto fin. La ciencia exige derivar sus principios de sus fundamentos; el arte exige obrar conforme a los resultados de éste; no puede ni necesita perderse en especulaciones. Aplica resultados. En una palabra, podríamos establecer entre ciencia de la pedagogía y arte pedagógico las mismas diferencias que entre ciencia y técnica. Pero si es primero la ciencia y después el arte; primero la teoría que la práctica, para la construcción de un sistema de la pedagogía debemos primero sentar los principios de una ciencia pedagógica.

Fines y medios

¿Cuál es el concepto central, el principio *a priori,* podríamos decir –aunque no usa el término–, de la pedagogía? El de la *educabilidad* (*Bildsamkeit*), responde Herbart. Esto es, la plasticidad, la posibilidad del hombre de adaptarse a cierto modo de vida regido por fines moralmente valiosos. Por esta circunstancia la pedagogía como ciencia depende de la ética. Lo primero que hay que establecer es cuáles son los fines valiosos de la vida. Y sigue respondiendo Herbart: *Virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico.* El fin supremo de toda actividad educativa es la formación del carácter, que en la lucha por la vida

debe mantenerse inquebrantable, no por obra de factores externos sino por la libre decisión de la persona. Aunque muy distante por muchos aspectos, Herbart se acerca con esto a la moderna filosofía de los valores. No habla con tanta precisión de *valores* como los objetos supremos de la vida espiritual, pero dice que cinco ideas fundamentales definen la suprema meta de la personalidad: *La libertad interior,* la libertad resuelta y gozosa para querer el bien; la *plenitud de valores,* que tiende a la realización de objetivos cada vez más nobles; *la benevolencia,* o sea, el querer el bien del prójimo; *la justicia y la equidad,* o reparación del mal cometido. A estas cinco ideas o virtudes corresponden cinco ideales sociales: Una sociedad de hombres libres, un sistema de bienes culturales, una comunidad jurídica y un régimen de recompensas equitativas (Larroyo, *Historia*).

Los medios de la pedagogía se encuentran en la psicología. Para Herbart, el concepto básico de la realidad psíquica es la *representación;* ésta es, como si dijéramos, la unidad, el átomo psicológico a partir de cuyas combinaciones podemos explicar toda la vida psíquica.

> Las representaciones son producidas por sensaciones y subsisten en el alma una vez que ha cesado el motivo exterior. Pero como a causa de la estrechez de la conciencia sólo pocas representaciones pueden llegar a ser conscientes, las demás quedan bajo el umbral de la conciencia, donde como resortes de acero oprimidos esperan volver a surgir (reproducción). Las representaciones son, pues, fuerzas que se hallan en lucha entre sí y se impiden o se unen según leyes determinadas. En las uniones de representaciones (asociaciones) se basa el mecanismo de la memoria y de todas las formas espaciales y temporales de nuestro representar.

La acogida de nuevas representaciones se realiza por masas de antiguas representaciones semejantes (*apercepción*). Los sentimientos y los deseos no son independientes y en ningún caso una facultad anímica independiente. Son sólo estados variables de las representaciones en las que moran. Los sentimientos nacen

> cuando una representación se halla oprimida entre fuerzas opuestas; los actos volitivos son producidos por actos de presión recíproca de las representaciones (Wickert, *Historia de la Pedagogía,* cit. por Larroyo).

Tanto la voluntad como el sentimiento dependen en el sistema de Herbart de la representación. El sentimiento y la voluntad no tienen ni primacía –como en Rousseau o en Descartes– ni autonomía. Ahora bien, la representación es por excelencia el elemento intelectual; se origina quizás en la percepción o en la sensación, pero gana vida autónoma, puede evocarse en cualquier momento. Por este basar todo su sistema en la representación, la pedagogía de Herbart se ha

denominado *intelectualista.* Por su pretensión de crear una unidad psicológica fundamental y de explicar toda la vida psíquica como una combinación o yuxtaposición de representaciones, se la emparenta con las concepciones mecanicistas.

Doctrina del interés

El interés es la palabra mágica de la pedagogía, dice Herbart. Donde la escuela no ha podido despertar el interés espontáneo e íntimo del alumno, ha fracasado. *Todo está perdido desde el principio si el estudio se convierte en una especie de miseria o de tormento.* Para Herbart, existen seis clases de intereses: tres que provoca el conocimiento de las cosas y tres que provienen de las relaciones sociales. En otros términos, el hombre está sumergido en dos medios: la naturaleza y la sociedad. Los intereses a que da lugar el conocimiento son: *el interés empírico,* ligado al conocimiento de las leyes que rigen los fenómenos; *el interés estético,* vinculado al goce placentero de los hechos. Los tres intereses vinculados a la social son: *interés simpático,* que impulsa al hombre a participar en la alegría o el dolor ajenos; *el social,* que hace sentir el destino del pueblo, de la clase social y de la humanidad; el *interés religioso,* que produce el sentimiento de dependencia de Dios. La educación debe desarrollar todos estos intereses en equilibrio, sin permitir que uno predomine sobre los demás.

La Doctrina del interés como motor de toda actividad pedagógica es una de las más fecundas de Herbart, y sorprende cómo los educadores anteriores no han puesto en este elemento psicológico el énfasis suficiente. Pero no sería difícil encontrar sus huellas desde la filosofía griega. En la carta de Platón sobre su experiencia política en Siracusa encontramos esta frase: *Sólo podemos conocer aquellas cosas con las cuales tenemos algo en común.* El impulso espontáneo, que nace desde el fondo de nuestra personalidad es lo único que puede llevarnos al conocimiento de las cosas, de la naturaleza o de los hombres. En muchos místicos cristianos, Francisco entre ellos; hallamos la misma doctrina. De ahí que no sea exagerada la idea de algunos autores que afirman que su teoría del amor a la naturaleza sea una de las raíces de la ciencia moderna (así opina Max Scheler). La idea del amor como vehículo del conocimiento es todavía más evidente cuando nos planteamos el problema de la percepción del yo ajeno, o en otros términos, el conocimiento de los demás hombres. En efecto, todo indica que aquí es la simpatía el único camino de acceso a las otras vidas. Cualquier otro sentimiento nos ciega el camino hacia su personalidad. Por esta circunstancia nunca podemos juzgar a quienes pertenecen a grupos sociales que despiertan en nosotros sentimientos de hostilidad; tampoco podemos juzgar a nuestros enemigos. El enemigo será siempre para nosotros el ser opaco por excelencia. En sus maravillosos estudios sobre sociología del conocimiento, Max Scheler es quien ha llamado la atención sobre esta clase de problemas, en los cuales la pedagogía encuentra un amplísimo campo de trabajo. Porque, a no dudarlo, si su misión es ampliar el horizonte de la personalidad y llevarla a conocer esos dos grandes campos de la realidad que son la naturaleza y la sociedad, o la naturaleza y la cultura, toda su actividad y todo el tacto del educador deben desplegarse para impedir el nacimiento de sentimientos hostiles y en cambio ampliar los sentimientos simpáticos. Todo sentimiento de odio, de repugnancia o de mera indiferencia nos ciega los caminos del conocimiento.

Teoría de los pasos formales

Otra de las contribuciones de Herbart a la pedagogía es su *teoría de los pasos formales* de la instrucción. Se les llama formales porque ofrecen la manera para apropiarse cualquier clase de conocimiento. Son los siguientes: 1) aprehensión del objeto; 2) asociación o comparación de los objetos aprehendidos; 3) etapa de la sistematización o generalización, que implica la comprensión de las relaciones entre los diversos objetos comparados; 4) etapa de la aplicación, en la cual la conciencia hace un esfuerzo para aplicar en sus diversas variedades el nuevo conocimiento adquirido. Por ejemplo: Tema, las plantas con flores (fanerógamas): 1) Observación minuciosa de una planta con flores; 2) comparación de estas plantas con las plantas sin flores (criptógamas); 3) relaciones existentes entre las dos, elementos comunes, elementos diferenciales constantes, etc., caracterizar las plantas con flores; 4) aplicación de las flores a usos y costumbres; planteamiento de problemas de cultivo a que da lugar la existencia de ese tipo particular de plantas, etc.

Si observamos detenidamente la teoría de los pasos formales de Herbart, podemos encontrar las huellas del método inductivo. En realidad, son los pasos que da el conocimiento para ir de los casos particulares hacia el establecimiento de conceptos o principios generales. La pedagogía posterior a Herbart conservará este esquema con modificaciones normales, pero manteniendo su esencia. Decroly, en su teoría de los *centros de interés,* hará pasar el aprendizaje por tres etapas: *observación, asociación, realización.* Que son en su fondo, observación de casos particulares; relación de elementos comunes y generalización; ejecución de los ejemplos escogidos a través de una expresión plástica como el dibujo o la escultura, o de una expresión escrita o dramática. Wilmann (teórico de la pedagogía católica en Alemania) llamará estas tres etapas; *momento empírico,* momento *racional* y *momento práctico.* Siempre el mismo esquema: observación de casos individuales; generalización (formación de grupos, clases, etc.), para extraer principios generales y, finalmente, aplicación del nuevo conocimiento a problemas nuevos.

EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA

A fines del siglo pasado apareció simultáneamente en varios países europeos un movimiento de renovación pedagógica que en líneas generales se ha denominado de la *Escuela Nueva* o *Escuela Activa.* Tal movimiento tomó especial auge en los años siguientes a la Primera Guerra Mundial, y a su desarrollo están vinculados algunos nombres, eminentes psicólogos, médicos, pedagogos, hombres de ciencia, entre los cuales merecen especial mención los siguientes: en Inglaterra, Cecil Readie con su escuela de Abotsholme; en Suiza, Adolfo Ferrière, y los psicólogos Jean Piaget y Eduard Claparede; en Francia, Edmond Demolins con escuela de las Rocas; en Alemania, Georg Kerchensteiner, Wyneken y el filósofo Eduard Spranger; en los Estados Unidos, John Dewey; en Italia, Lombardo Radice; en Rusia, Lunatcharsky y Blonsky.

Los antecedentes de este gran esfuerzo de renovación educativa hay que buscarlos en la tradición del siglo XIX que encarnan Pestalozzi y algunos de sus discípulos como Froebel, el creador de los jardines niños (Kindergarten) y en las diversas corrientes de ideas científicas y filosóficas características de los últimos cien años.

Pedagogía científica

Uno de los rasgos más característicos de la nueva pedagogía es que busca su apoyo en las ciencias, particularmente en las nuevas tendencias de la psicología. Psicología de la estructura o de la forma, psicología diferencial, psicología de la persona y psicología social enriquecen la comprensión del sujeto de la educación y contribuyen a dar nuevos rumbos a la metodología y la didáctica. Por ejemplo, lo que la *Escuela Nueva* llama *método globalizador* está basado en los descubrimientos de la psicología estructural. Lo concreto, lo inteligible, lo que el niño capta a primera vista, no es el elemento sino la forma total. Lo concreto en la enseñanza del lenguaje no es la letra, ni siquiera la palabra, sino la frase con sentido completo. Por eso se transforma la enseñanza de la lectura, entre otras, y se pasa del método llamado *deletreo* al llamado método *audiovisual.* Lo mismo en la enseñanza de las lenguas. No se inicia la enseñanza por los ejemplos gramaticales, por las llamadas partes de la oración, sino que se pone al educando en contacto con el idioma en sus formas habladas y escritas, con estructuras de significación que se expresan en frases, párrafos y narraciones literarias. El llamado método de los centros de interés (Decroly) o el método de proyectos son también aplicaciones de la idea de estructura y totalidad. Estas nuevas tendencias de la enseñanza se basan en una nueva psicología, precisamente contraria a la llamada psicología asociacionista (siglo XIX), atomista o mecanicista que comenzaba descomponiendo la percepción en sensaciones y afirmaba que lo inteligible era la parte y no el todo.

Una influencia semejante ejerce la psicología diferencial o psicología de las edades. Cada etapa de la vida (la infancia, la adolescencia, la juventud, la madurez) tiene sus propias formas de expresión y sus problemas peculiares. A ellas debe adaptarse el proceso educativo. El movimiento de comprensión de la infancia iniciado por Rousseau en el *Emilio* adquiere su plenitud a comienzos del siglo XIX con libros como *Las Ideas Modernas sobre la Infancia* de Alfred de Binet. Aún la teoría del psicoanálisis hace su aportación destacando la importancia de las experiencias infantiles y los problemas del sexo en la formación de la personalidad. No es un acaso que los más entusiastas y originales propugnadores del movimiento de la *Escuela Activa* hayan sido médicos y psicólogos como Claparede, Decroly y Piaget.

Escuela integral

La nueva pedagogía se esfuerza en escapar a toda clase de exclusivismos. Pone en práctica la idea clásica de que la escuela primaria ha de dar una educación general y no especializada ni profesional. Armoniza educación intelectual, moral y física, cultivando el desarrollo de la inteligencia, del sentimiento y del cuerpo. Practica la gimnasia libre, sobre todo el excursionismo y la vida en el campo; educa la mano a través de los trabajos manuales; practica el canto como base de la formación estética y adopta para la enseñanza de las materias instructivas nuevos métodos basados en una psicología más moderna y en nuevas tendencias de la lógica.

La escuela es activa

La *Escuela Nueva* practica el principio de Pestalozzi de que la educación es un proceso formativo a partir de la propia actividad, de que la conciencia es creadora y activa. Por esta circunstancia en su seno es más activo el estudiante que el maestro. El maestro estimula y dirige, pero no da ya acabados todos los conocimientos para que el alumno los reciba en forma pasiva y los aprenda de memoria. El profesor plantea problemas y el alumno los resuelve con el auxilio de bibliotecas, laboratorios, museos. Las aulas se transforman en laboratorios de trabajos; dejan de ser los antiguos salones donde unos alumnos escuchaban las lecciones teóricas de un maestro. Para ciertos aspectos de la enseñanza, los alumnos acarrean muchos materiales de fuera, con el fin de formar

museos, cuadros, etc. Así ocurre, por ejemplo, con las ciencias naturales. La observación de la realidad juega un papel muy importante en sus actividades. En general, se practica un esquema de pasos que incluye observación, asociación de conocimientos y expresión de ellos en forma escrita o plástica (dibujo, modelado, representación dramática). Como parte de su sentido activo y de la gran participación que da al estudiante, esta escuela estimula las actividades educativas; excursiones, centros de estudio de los estudiantes, teatros infantiles, deportes organizados, etc.

Escuela paidocéntrica

El niño y el adolescente son el centro de preocupación de la *Escuela Activa.* La nueva pedagogía se apoya en la psicología diferencial y aceptación de que el mundo espiritual del niño y del adolescente son realidades irreductibles a las categorías que utilizamos para describir la vida del adulto. La personalidad infantil se respeta y sus manifestaciones particulares (tendencia, intereses, sentimientos, etc.) se aprovechan para llevar adelante la instrucción en lugar de reprimirlas tratando de imponerle pautas que no comprende.

Escuela viva

Frecuentemente se dice que el lema de esta escuela es el de *educación de la vida, por la vida y para la vida.* Esta escuela no escamotea ninguna realidad al niño. Trata de prepararlo para la convivencia en su medio cultural, dentro de las pautas que rigen en su comunidad, de hacerle comprender la vida en todos sus aspectos, con el mayor respeto y la mayor sinceridad. Esta modalidad de la *Escuela Activa* la ha llevado a incorporar en la enseñanza aspectos antes vedados como el de la educación sexual de la juventud. Como escuela viva, rompe con ciertas tradiciones esquemáticas, tales como los horarios rígidos de clase y los programas trazados matemáticamente. No es que se abandone una cierta distribución de la materia educativa, pero ahora el maestro tiene mayor libertad de movimiento. No es necesario que enseñe aritmética de 8 a 9, gramática de 9 a 10, geografía de 11 a 12, etc. Como se apoya en el principio del interés, el maestro podrá pasar una mañana enseñando y resolviendo con los alumnos problemas matemáticos si éstos están interesados en esta materia. Además, esta escuela no mira la instrucción en forma de casillas aisladas sino en conexión unas con otras. Esta idea tiene su mejor expresión en los llamados *centros de interés,* creados por el médico, psicólogo y educador belga doctor Decroly. En esencia, consiste en esto: el maestro propone temas o problemas y alrededor de ellos se enseñan las diferentes materias. Así, en

torno al tema *materiales de construcción de la casa,* pueden enseñarse botánica, geografía, aritmética, historia, matemáticas, etc.

Como trata de apoyarse en la observación y la actividad, y no profesa un fervor fetichista por el aprendizaje de memoria ni por el exceso de conocimientos, la *Escuela Activa* no rechaza el texto como base de la enseñanza, pero sí lo reduce a un papel de segundo orden; es un auxiliar y no el apoyo único de la enseñanza. Prefiere el contacto con las cosas mismas, la observación, y acostumbra mucho las llamadas *lecciones de cosas,* que consisten, sobre todo en la escuela primaria, en la recolección hecha por los propios alumnos de materiales sacados de la naturaleza (plantas, minerales, etc.), o de los periódicos, revistas, etc., materiales que luego se organizan, explican y agrupan en cuadros, y alrededor de los cuales se da instrucción intelectual. Por ende, esta escuela transforma el significado de los exámenes y el sentido del interrogatorio. Ya el examen no es un fin en sí mismo, ni un instrumento de tortura. Al estudiante se le da mayor libertad de búsqueda y expresión, se le hacen preguntas más racionales, se le plantean problemas que prueben su capacidad de raciocinio y no su capacidad de recitar de memoria.

Nuevo concepto disciplinario

Como profesa una nueva idea de la personalidad del niño y del adolescente, como la respeta y valora por sí misma, la *Escuela Nueva* concede mayor libertad al alumno que la escuela tradicional en el proceso de aprendizaje. En el curso de las lecciones el estudiante puede interrogar y plantear problemas sin temor a ser menospreciado o reprimido con violencia. En el nuevo medio educativo el maestro es un guía, está en mayor contacto con los alumnos y los trata con mayor fraternidad. La Escuela se transforma en verdadera *Comunidad de trabajo escolar,* con todo lo que la palabra comunidad tiene de relaciones cálidas, menos autoritarias y más comprensivas. El premio y el castigo corporal como métodos para mantener el interés por el estudio y la disciplina interna son desterrados. Por razones psicológicas y morales, la Escuela Nueva busca despertar el interés por otros caminos. Cree, como ya creía Montaigne, que el castigo físico termina por ser contraproducente porque a la larga el estudiante se acostumbra a soportar la violencia. Además, porque puede producir complejos psicológicos irreparables y porque corrompe las relaciones entre maestros y alumnos. Tampoco el premio material puede ser el único resorte para mover al cumplimiento del deber. La satisfacción íntima debe ser la mejor recompensa para el deber cumplido y el maestro debe hacerla estimulante por medios finos y matizados. La Escuela Nueva requiere un maestro no sólo de gran preparación científica, sino de mucho tacto y fuerte personalidad moral.



Anexo

La Escuela Nueva en Colombia

En sentido estricto el llamado movimiento de la Escuela Nueva o de la Escuela Activa, como también solía llamársele, se incorporó a nuestra vida pedagógica al iniciarse la década de los años treinta. Sin embargo, desde la fundación del Gimnasio Moderno por Agustín Nieto Caballero en 1914 y desde que años más tarde fue su huésped el doctor Ovidio Decroly, restringidos medios pedagógicos comenzaban a difundir las nuevas ideas de manera que antes del cambio político que se produjo en el país en 1930, las autoridades educativas gubernamentales habían iniciado algunas modificaciones en la política y en la praxis educativas.

Pero quizá fue en 1934, con la llegada a la Dirección General de Enseñanza Primaria del mismo Agustín Nieto Caballero, cuando se intentó incorporar de manera consistente en la política educativa y en la práctica pedagógica de la escuela elemental las ideas y el espíritu de las nuevas tendencias. Para hacer el recuento de su paso y de la huella dejada en los medios pedagógicos colombianos sería conveniente recordar algunas ideas sobre los orígenes y orientaciones de aquel movimiento de renovación.

Históricamente, la pedagogía moderna tiene su punto de partida en las dos últimas décadas del siglo XIX y su aparición fue simultánea en varios países europeos como Suiza, Alemania, Francia, Inglaterra, Italia, Rusia. Sus remotas raíces deben situarse, sin embargo, en la filosofía de la Ilustración del siglo XVIII. Para confirmar este aserto basta citar los nombres de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. No sólo la idea de hacer de la pedagogía una ciencia o de basarla en los resultados de las ciencias positivas provenía de sus fuentes, sino también su esquema de valores y su concepción general de la nueva *paideia.* Piénsese, por ejemplo, en la idea del pensamiento crítico, de la educación de la razón y de la capacidad de juzgar por sí mismo que la Escuela Nueva trataría de formar en el niño, en el adolescente y en el universitario como máximo logro de la educación intelectual o en la decisión de organizar todo el proceso educativo en torno a la personalidad del niño, idea cuyo antecedente, paradójicamente, no sería extravagante vincular a la que tuvo Becaría en la segunda mitad del Siglo de las Luces sobre la reforma penal, idea expuesta en su libro sobre *Los Delitos y las Penas.* Humanizar los sistemas carcelarios, considerar al delincuente como un ser humano capaz de modificarse y hacer de los panópticos, no un sitio de tortura, sino un establecimiento de corrección, en cierto sentido una escuela, fue algo que debió impresionar a los educadores de la época.

Después de todo, y a pesar de los progresos de la civilización, la escuela anterior a Pestalozzi y a Rousseau, ¿no era algo parecido a una cárcel?

Pero para que la reforma pedagógica alcanzara todas sus dimensiones habría que esperar todavía un siglo. Habría que esperar que las formas más deprimentes de la Revolución Industrial y del Capitalismo Moderno empezaran a humanizarse gracias sobre todo a las campañas del socialismo y habría que esperar la formación de las nuevas ciencias del hombre, de la sociología, la psicología, la antropología y las nuevas tendencias filosofía en cuyo desarrollo tomaron parte no sólo los nuevos principios de la ciencia, sino también movimientos de ideas de tan profundos efectos en la formación de la cultura moderna como el Romanticismo.

Ya en las primeras décadas del pasado siglo XX, el ambiente para la creación de un nuevo movimiento pedagógico estaba maduro. En 1911, Alfred de Binet publicaba su obra sobre *Las ideas modernas sobre los niños,* libro clave de las nuevas ideas pedagógicas, que no sería exagerado afirmar produjo en el mundo de la educación el impacto que en la filosofía tuvo la *Crítica de la razón pura,* de Kant y en el de la economía y la política el *Capital* de Karl Marx. Apoyándose no sólo en su gran preparación científica, sino en su larga práctica educativa como alto funcionario del Ministerio Francés de Educación, en esa pequeña obra, que todavía no ha perdido actualidad, Binet rectificaba uno a uno los prejuicios, errores y despropósitos de la pedagogía tradicional. Para Binet, el error máximo de la escuela antigua era el desconocimiento de la personalidad del niño, el considerarlo como un adulto en miniatura y no como lo que en realidad era: un ser con su propio mundo, su propio desarrollo físico y psicológico, en una palabra su propia personalidad. Tener en cuenta esa realidad específica era el fundamento de la Nueva Escuela. Sobre esa base y sin descuidar ninguno de los factores sociales, económicos y culturales que intervienen en el proceso educativo, Binet analizó las diversas instancias de la actividad pedagógica: el contenido de los programas, los métodos de enseñanza y las técnicas de análisis del rendimiento escolar, la personalidad y función del maestro, en fin, las metas morales e intelectuales a que debería conducir el proceso integral de la educación.

Las ideas modernas sobre los niños fueron el verdadero manifiesto de las nuevas ideas pedagógicas. Sin hipérbole podría decirse que con su obra Binet realizaba la revolución copernicana en el campo de la educación. Claro, sobrio, profundo, el libro conserva todavía hoy su frescura, su actualidad y su capacidad de convencer que sólo poseen las obras maestras. Binet poseía no sólo una gran cultura general y científica, sino un minucioso conocimiento de la realidad escolar y sobre todo estaba dotado de esa virtud de simpatía y apertura hacia los otros que Spranger denomina el *eros pedagógico.* Probablemente olvidado hoy en medio de la abrumadora producción bibliográfica, su libro clásico debería ponerse de nuevo en los catálogos editoriales y ser objeto de estudio en seminarios y coloquios de los medios pedagógicos.

Tras la obra de Binet vinieron los estudios, investigaciones y experimentos de psicólogos, médicos, educadores y filósofos como Claparede, Decroly, Piaget, Ferrière, Lunatcharsky, etc. Los desarrollos de la psicología diferencial, la psicología individual y de la persona, la psicología de la forma, la nueva lingüística, la sociología de la educación y la filosofía completaron las bases científicas del movimiento renovador.

Éstas eran las ideas pedagógicas que estaban en la atmósfera cuando el autor de estas líneas ingresó en 1936 a la Escuela Normal Central de Bogotá, sustraída entonces a la administración de la comunidad de los Hermanos Cristianos y puesta bajo la dirección de Alfonso Jaramillo Guzmán. El nuevo director tuvo la colaboración de Jorge Urrego Bernal, Antonio Ángel, Miguel Roberto Téllez, María Eastman de Molina, Gabriel Anzola Gómez, Gustavo Uribe Arango y Norberto Solano como profesores de la Escuela o como funcionarios del Ministerio de Educación, todos ellos formados en las corrientes renovadoras. Jaramillo Guzmán y Téllez habían estudiado en Ginebra con Claparede, Piaget y Ferrière, otros habían hecho prácticas en el Gimnasio Moderno y recibido la influencia de las nuevas ideas.

La reforma que se quería adelantar debería comenzar con una crítica de la escuela tradicional. En ésta había varios fantasmas que era necesario eliminar de la Nueva Escuela: el memorismo, la enseñanza verbalista que consistía en hablar y oír, la pasividad del estudiante, el desconocimiento de su personalidad física y psicológica, los castigos corporales, los regaños como sistema correccional, la monotonía y el abutrimiento, el temor a ciertas disciplinas como las matemáticas; los planes sobrecargados, los horarios rígidos, ciertas supersticiones como aquella de que las matemáticas deberían enseñarse en la mañana y la historia por la tarde; otras como la de que había materias propias para desarrollar el razonamiento (matemáticas) y otras la memoria (historia, geografía) y otras la observación (ciencias naturales).

El anterior era el cuadro de las negaciones. El de las nuevas ideas que deberían sustituir a las viejas prácticas estaba compuesto por conceptos clave como los de actividad, comprensión, flexibilidad, simpatía y, por qué no decirlo, utilidad o practicidad, no en el viejo sentido del benthamismo novecentista, quizá demasiado burgués y un poco mezquino que tantos temores había suscitado entre nuestros abuelos conservadores del siglo XIX, sino en el sentido de dar a la educación un contenido funcional con la sociedad, la época y la cultura en que habría de desenvolverse la vida del futuro ciudadano.

Los recursos metódicos, tomando la palabra método en su sentido más amplio, que habrían de poner en práctica eran muy variados. La Escuela Nueva implicaba una transformación total de la actividad pedagógica. Desde los programas de enseñanza hasta la arquitectura de las nuevas escuelas, todo debía girar en torno a la personalidad del niño y sus necesidades individuales y sociales. Para conseguir su actividad y participación en el proceso de aprendizaje se pusieron en marcha recursos pedagógicos como las llamadas lecciones de cosas, los trabajos manuales, los deportes las huertas escolares, las excursiones, los centros de interés. A este propósito recordamos el cambio intentado en la enseñanza de la geografía en la escuela primaria, cambio que se hizo bajo la dirección de don Pablo Vila, profesor de la Escuela Normal Superior, entonces colaborador que había sido casi desde su fundación del Gimnasio Moderno y geógrafo formado en la escuela francesa de Vidal de la Blache. Hasta ese entonces la geografía se enseñaba dentro de la concepción de la escuela tradicional, es decir, como una memori-

zación de interminables listas de ríos, montañas, ciudades, etc. Para la visión directa e intuitiva de sus fenómenos ni siquiera se contaba con el recurso de un mapa. Bajo la inspiración del nuevo espíritu este aspecto de la enseñanza sufrió un vuelco total. En primer lugar, aplicando el principio de la Escuela Nueva, a saber, ir de lo inmediato a lo lejano y de lo concreto a lo abstracto, la materia se comenzaba con el estudio de la geografía local. Saliendo al aire libre ponía en contacto a los estudiantes con los fenómenos del clima, el suelo, el relieve, la hidrografía, los procesos de la erosión, la vivienda, las actividades del hombre frente al medio. Vueltos a aulas los niños redactaban sus impresiones, dibujaban elementales mapas y se hacían analogías con otras regiones del país utilizando fotografías, recortes de periódico, etc. El estudiante era verdaderamente activo en todo el proceso.

Mutatis mutandis esta orientación se seguía en la enseñanza de todas las disciplinas del currículum. El propósito esencial era despertar el interés y la actividad del estudiante. Lo que se había hecho en la geografía se hacía extensivo a todas las materias: lectura, lenguaje, matemáticas, ciencias naturales. Sobre la enseñanza de las matemáticas se hicieron entonces largos debates. Superestimadas en la escuela tradicional y consideradas como algo accesible sólo a inteligencias privilegiadas, además de un verdadero instrumento de tortura para la mente infantil, se trataba de comprobar lo contrario mediante métodos más activos y racionales. Recuerdo muy bien que Norberto Solano, uno de los mejores pedagogos y maestro de escuela elemental que haya conocido, nos decía que la manera de enseñar los quebrados, que eran un verdadero quebradero de cabezas, era cambiando el nombre de numerador por el de cantidad y el de denominador por medida. En esa forma el problema de las fracciones se hacía claro e inteligible para los niños.

También se intentaba cambiar la concepción de la disciplina y los métodos de evaluación o el sistema de exámenes. Se introdujo la técnica de los *test* que había traído al país la doctora Mercedes Rodrigo, psicóloga española llamada por la Universidad Nacional para organizar allí el laboratorio de psicología experimental. Dentro de la nueva visión el examen no debería ser un motivo de temor, ni sólo una manera de probar los progresos del conocimiento, sino también una manera de enseñar. En cuanto a la disciplina, se creía que su función era corregir y no castigar. En este campo como en todos los sectores de la actividad educativa se debía aplicar el principio de la individualización. La indisciplina, como la pereza o cualesquiera otras fallas que presentaba el niño, debería tener una causa, y descubrirla en cada caso para suprimirla era la misión del maestro.

Éste era el espíritu general de la reforma que se ensayaba y éstos y muchos otros los temas de reflexión. Probablemente todo esto representaba un esfuerzo desproporcionado para los recursos económicos, humanos e intelectuales del país. La evaluación del grado de profundidad que tuvo, la realidad que tuvieron sus ideas y prácticas más allá de algunas escuelas anexas a las Escuelas Normales, es un estudio que aún no se ha hecho. Tampoco tenemos información sobre si el movimiento de la Escuela Activa persistió más allá de las décadas de los treinta y los cuarenta. Hacer dicha evaluación es tarea que corresponde a los historiadores de la educación, pues si bien es verdad que

hemos hecho considerables progresos en la historia institucional y de las políticas educativas del Estado en aquellas décadas, debemos reconocer que la historia interna de la práctica pedagógica y de los principios y doctrinas que la informaron está todavía por hacerse. Así como la historia de la medicina no se agota o por lo menos no se limita a la historia de la fundación de hospitales, o de los gastos del Estado en salud publica, o en el listado de médicos famosos, sino que esencialmente es la historia de las doctrinas y métodos científicos que están en los fundamentos de la enseñanza médica y la historia de las concepciones que una época tiene sobre la enfermedad y el enfermo, así también la historia de la educación no puede limitarse al recuento y análisis de las políticas educativas del Estado, de sus presupuestos de gastos o de los decretos sobre programas escolares. La historia de la educación es sólo un capítulo de la historia de la cultura.

Al echar una mirada retrospectiva sobre aquel período de reformas, se tiene la impresión de que el movimiento de la Escuela Nueva no tuvo la suficiente profundidad y extensión como para haber realizado un cambio duradero en la práctica pedagógica de todos los estratos de la educación, desde la escuela primaria hasta la Universidad. Parece dudoso que cincuenta años después de aquel intento de reforma podamos afirmar que nuestro sistema educativo ha superado sus viejos vicios y sus prácticas arcaicas: el verbalismo, el memorismo, la superstición de los textos, la pasividad del estudiante, el dogmatismo y los sermones edificantes. La preocupación por los problemas pedagógicos específicos parece haber sido desplazada en las últimas décadas por otros temas y otros problemas, importantes ciertamente, pero que no absuelven del deber de reflexionar sobre aquéllos y de tenerlos siempre presentes. Si esto es así realmente, ¿no resultaría oportuno promover una vuelta hacia el estudio de las luminosas ideas que Binet anunciara como manifiesto de la revolución copernicana que el siglo XX debería realizar en el campo de la educación?

Nota bibliográfica

En el desarrollo de este curso nos hemos servido de la siguiente bibliografía:

• Para la educación en el mundo antiguo griego-romano-cristiano:

Marrou, Henri. *Historie de L'Education dans L'Antiquité.* París, 1950.

Jaeger, W. *Paideia,* 3 vols. México, 1941.

• Para la Edad Media, el Renacimiento y los siglos XVII y XVIII:

Messer, A. *Historia de la Educación.* Barcelona, 1936.

Dilthey. *Historia de la Educación.* Buenos Aires, 1941.

Monroe. *Historia de la Educación,* 4 vols. Madrid, 1929.

Larroyo, Francisco. *Historia de la Pedagogía.* México, 1950.

Además los siguientes textos especiales:

• Para la antigüedad griega:

Homero. *La Ilíada,* ed. Belles Lettres. París,1948.

Platón. *La República.* Belles Lettres. París, 1946.

Isócrates. *Discursos.* B. L. París, 1950.

• Para los primeros años del Cristianismo, además de la Biblia:

San Agustín. *Confesiones,* ed. Belles Lettres. París, 1947, 2 vols.

Las citaciones del *Talmud* han sido tomadas de la edición de A. Cohen, París, Payot. 1933.

• Para Montaigne y Locke:

Ensayos Pedagógicos. La lectura. Madrid, 1923.

Pensamientos sobre la Educación (Locke), ed. La Lectura. Madrid, 1927.

Rousseau, J. J. *Emilio.* Garnier, París.

Hoefding, H. *Rousseau.* Madrid, 1931.

Pestalozzi. *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos.* La Lectura. Madrid. 1925.

El Canto del Cisne. La Lectura. Madrid, 1927.

Herbart. *Bosquejo para un curso de Pedagogía.* La Lectura. Madrid. 1936.

Bacon, Francis. *Novum Organum.* Buenos Aires, 1949.

Descartes, René. *Discurso del Método,* ed. Universidad de Puerto Rico, Madrid, 1954.

• Para el movimiento de la Escuela Nueva y los problemas sistemáticos:

Ferrière. *La Escuela Activa.* Madrid, 1930.

——. *Problemas de la Educación Nueva.* Madrid, 1930.

Larroyo. *Historia de la Pedagogía.* México, 1950.

Barth. *Pedagogía.* Madrid, 1930.

Behn, Sigfried. *Historia de la Pedagogía.* Madrid, 1939.